

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial

Intervenção Pedagógica para Promoção do Envolvimento em Tarefa

Maria Luísa Couceiro Marques

Abril, 2017

Maria Luísa Couceiro Marques

Intervenção Pedagógica para Promoção do Envolvimento em Tarefa

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo/Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor João Vaz

Arguente: Professor Doutor José Pedro Silva

Orientadora: Professora Doutora Paula Neves

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar este trabalho quero agradecer a todos os que, de algum modo, contribuíram para a sua elaboração.

Começo por agradecer à Professora Doutora Paula Neves, minha orientadora, pelas sugestões, orientação, incentivo e disponibilidade.

Aos meus pais, ao meu marido e ao meu filho, o meu reconhecimento pela compreensão e pelo tempo que deixei de lhes dispensar.

Obrigada a todos os meus colegas, amigos e família que me ajudaram e que acreditaram que eu era capaz.

A todos, muito Obrigada!

Título da dissertação de mestrado: “Intervenção Pedagógica para promoção do envolvimento em tarefa”

Resumo

O presente trabalho relata uma intervenção realizada com um aluno com PHDA, em contexto de sala de aula, numa turma do segundo ciclo, que foi o sujeito do nosso estudo. Este apresentava défice de atenção/concentração, desinteresse, falta de autonomia, baixo autoconceito, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem.

Tivemos, assim, como objetivo delinear estratégias que melhorassem a atenção do aluno e que promovessem um maior envolvimento deste em tarefas da aula, de modo a contribuir para o seu sucesso escolar. Foi nossa pretensão, ainda, melhorar a sua autoestima e o seu autoconceito.

A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica que se baseou nos princípios da modificação comportamental.

Os resultados obtidos no final da intervenção revelaram que as estratégias utilizadas foram as adequadas, tendo-se conseguido atingir os objetivos propostos.

Palavras-chave: PHDA; Envolvimento em Tarefas; Autoestima; Autoconceito; Princípios de Modificação Comportamental

Title: “Pedagogical intervention to promote tasks involvement”

Abstract

The present work reports an intervention developed in a classroom context, in a preparatory school class, which included a student with ADHD and who became the subject of our study. This student had low attention / concentration levels, lack of interest, lack of autonomy, a low self-concept, low self-esteem and learning difficulties.

Thus, we had as objectives to outline strategies that would improve the student's attention and promote his more effective involvement with school tasks, in order to contribute to his academic success. It was also our goal to improve his self-esteem and self-concept.

The methodology used was the pedagogical intervention, based on the principles of behavioral modification.

The results obtained at the end of the process revealed that the used strategies were adequate and the proposed objectives were achieved.

Keywords: ADHD; Tasks Involvement; Self-esteem; Self-concept; Behavioral Modification Principles

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1 - PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO	5
1.1. Conceito	5
1.2. Diagnóstico	6
1.3. Características da PHDA	8
1.3.1. Défice de atenção	8
1.3.2. Hiperatividade	9
1.3.3. Impulsividade	10
1.4. Etiologia	11
1.5. A importância da atenção em contexto escolar	12
1.6. A Intervenção	13
1.6.1. Intervenção Farmacológica	13
1.6.2. Intervenção Pedagógica	14
1.6.2.1. Modificação do comportamento	15
1.6.2.2. Estratégias de modificação comportamental	16
1.6.2.3. Estratégias para a promoção do envolvimento dos alunos em tarefas da sala de aula	20
CAPÍTULO 2 - AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR...	22
2.1. O Autoconceito	22
2.2. A Autoestima	23
2.3. Autoconceito, autoestima: implicações no rendimento escolar	24
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	27
CAPÍTULO 3 - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	29
3.1. Problema	29

3.2. Objetivos	29
4. Metodologia	29
4.1. Opções metodológicas	29
4.2. Caracterização geral do aluno	30
4.3. Recursos	31
4.3.1. Análise documental.....	31
4.3.2. Observação direta.....	32
4.3.3. Entrevista	33
4.4. Procedimentos	33
4.5. Implementação do programa de intervenção	37
4.6. Avaliação da intervenção	40
 CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	 42
 CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	 45
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 49
 ANEXOS	 55

ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

CAP – Comportamento de Alta Probabilidade

CBP – Comportamento de Baixa Probabilidade

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção

DDAH - Desordem por Déficit de Atenção com Hiperatividade

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PHDA – Perturbações de Hiperatividade e Déficit de Atenção

PIA - Processo Individual do Aluno

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído antes da intervenção.	37
Gráfico 2: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído durante a intervenção.	39
Gráfico 3: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído após a intervenção.	41
Gráfico 4: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído antes e após a intervenção. ...	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de diagnóstico para a PHDA	6
Tabela 2 – Número de cartões/pontos adquiridos	40

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1A – 1ª Entrevista (antes da intervenção)	57
Anexo 1B - 2ª Entrevista (depois da intervenção)	60
Anexo 2 - 1ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)	62
Anexo 2A - 2ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)	63
Anexo 2B - 3ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)	64
Anexo 2C - 4ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)	65
Anexo 3 - 1ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	66
Anexo 3A - 2ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	67
Anexo 3B - 3ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	68
Anexo 3C - 4ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	69
Anexo 3D - 5ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	70
Anexo 3E - 6ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	71
Anexo 3F - 7ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)	72
Anexo 4 - 1ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (após a intervenção)	73
Anexo 4A - 2ª observação: Grelha de registo por intervalos de tempo (após a intervenção)	74
Anexo 5 – Descrição das aulas durante a intervenção	75
Anexo 6 – Contrato comportamental	78

Anexo 7 – Cartões	79
--------------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

A perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) é uma realidade cada vez mais frequente nas escolas e apresenta implicações na aprendizagem dos alunos. O facto de lidarmos com alunos com esta problemática motivou-nos para a realização deste trabalho.

O nosso propósito pretendia assim dar resposta à questão: “Quais as estratégias pedagógicas que poderão ser implementadas para aumentar o envolvimento do aluno em tarefas de sala de aula e promover melhores resultados escolares?”, visto que o sujeito do nosso estudo era um aluno com PHDA que apresentava um comportamento irrequieto e desatento.

O nosso objetivo prendia-se, pois, com a necessidade de aumentar a atenção/concentração, melhorar o seu envolvimento nas tarefas propostas em sala de aula, melhorar a autoestima e o seu autoconceito.

O presente trabalho foi enquadrado no contexto de PHDA, dado que o sujeito do nosso estudo se inseria nessa problemática; contudo, não foi nossa pretensão aprofundar todas as questões relacionadas com essa perturbação.

A opção metodológica centrou-se numa atuação ao nível da modificação do comportamento.

O nosso trabalho divide-se em duas partes: o enquadramento teórico e a componente empírica.

Na primeira parte, apresentámos uma revisão bibliográfica para fundamentar a nossa ação em dois capítulos. No primeiro, abordámos o conceito de perturbação de hiperatividade e défice de atenção, o diagnóstico, as características, a etiologia e a intervenção. Relativamente à intervenção pedagógica, fizemos uma referência às estratégias de modificação comportamental uma vez que pretendíamos saber como modificar comportamentos perturbadores em contexto de sala de aula. No capítulo dois, abordamos os constructos de autoconceito e a autoestima, realçando as suas implicações na aprendizagem.

Na segunda parte, apresentámos três capítulos. No capítulo três, apresentámos a nosso programa de intervenção pedagógica, iniciando com o problema, os objetivos, a metodologia, caracterizámos o aluno, apontámos os recursos utilizados e descrevemos os procedimentos. De seguida, apresentámos a implementação do programa de intervenção pedagógica bem

como a sua avaliação. No capítulo quatro, fazemos uma avaliação dos resultados obtidos. A terminar, no capítulo cinco, apresentámos as reflexões e as conclusões a que chegámos e as implicações.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO

1.1. Conceito

Barkley (1990, citado por Lopes, 1998, p.21) define Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) como “um aglomerado de défices desenvolvimentais na regulação e manutenção do comportamento através de regras e consequências. Estes défices dão origem a problemas de inibição, iniciação ou manutenção de respostas a tarefas ou a estímulos e de adesão a regras ou instruções”.

O DSM-5 (APA, 2014, p.36) menciona a PHDA como “uma perturbação do neurodesenvolvimento definida por níveis incapacitantes de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. A desatenção e desorganização acarretam uma capacidade de permanecer em tarefas, o parecer não ouvir e a perda de materiais, em níveis que são inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento. A hiperatividade-impulsividade acarreta atividade excessiva, inquietação, incapacidade em permanecer sentado, intrusividade nas atividades dos outros e incapacidade de esperar”.

As crianças com PHDA apresentam dificuldades comportamentais em três áreas de funcionamento básico: a atenção, a impulsividade e o excesso de atividade motora, verificando-se que estas características provocam dificuldades escolares, problemas de atenção, dificuldades no relacionamento interpessoal com os colegas e membros da família e baixa autoestima (Barkley, 1998; Lopes, 2004).

Antunes (2012, p.157) caracteriza estas crianças de uma forma muito especial, referindo que “devemos olhar para elas como um carro sem travões incapaz de travar as distrações *desatento*; incapaz de travar os desejos-*impulsivo* e incapaz de travar as ações- *hiperactivo*”.

No campo das emoções e afetividade, uma das principais características das crianças com PHDA é a dificuldade de autorregulação das emoções. A irritabilidade, a hostilidade, a excitabilidade e a hiperatividade emotiva são descritas frequentemente nestas crianças. (Barkley, 1990; cit. por Lourenço, 2009).

A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) tem um grande impacto na vida académica e familiar das crianças e jovens que apresentam esta patologia. Daí a preocupação dos educadores, professores, médicos e pais relativamente a este problema.

1.2. Diagnóstico

É muito importante fazer-se um diagnóstico correto em relação às crianças/jovens que apresentam sintomas de hiperatividade.

O diagnóstico da PHDA não se baseia apenas na observação dos médicos, mas também na dos pais, dos familiares e dos professores que permanecem com a criança a maior parte do seu tempo ativo. A análise do comportamento de qualquer indivíduo deverá ser feita no seu habitat natural, no caso das crianças em casa e na escola. (Antunes, 2012).

Segundo o DSM-5 (APA, 2014, p.71), a característica essencial da PHDA traduz-se por “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento”. Para haver lugar a diagnóstico de PHDA, este manual refere que a perturbação requer a presença persistente e perturbadora de pelo menos seis sintomas numa lista de dezoito, metade deles relacionados com problemas de atenção e a outra metade relacionada com problemas de Hiperatividade-Impulsividade., como se pode verificar na tabela 1. O seu diagnóstico pressupõe que as manifestações da perturbação têm de estar presentes em mais de um dos contextos da vida quotidiana (casa, escola, trabalho) e que os sintomas surjam antes dos 12 anos de idade.

TABELA 1: Critérios de diagnóstico para a PHDA

A. (1) ou (2)

- (1) **Desatenção:** 6 (ou mais) dos seguintes sintomas devem persistir pelo menos durante 6 meses num grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e que tem impacto negativo direto nas atividades sociais e académicas/ocupacionais.
- a. Frequentemente, falha em prestar atenção aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades;
 - b. Frequentemente, tem dificuldades em manter a atenção no desempenho de tarefas ou atividades (por exemplo, tem dificuldades em manter-se atento durante as aulas, conversas ou leitura prolongada);
 - c. Frequentemente, parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;
 - d. Frequentemente, não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (por exemplo, inicia as tarefas, mas depressa perde a concentração);
 - e. Frequentemente, tem dificuldades em organizar tarefas e atividades (por exemplo, dificuldades em gerir tarefas sequenciais; em manter materiais e pertences em ordem; trabalho confuso e desorganizado; pobre gestão de tempo; falha em cumprir prazos);

- f. Frequentemente, evita, não gosta ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido;
- g. Frequentemente, perde objetos necessários para tarefas ou atividades (por exemplo, materiais escolares, ferramentas, óculos, telemóveis);
- h. Frequentemente, é facilmente distraído por estímulos alheios;
- i. Esquece-se com frequência das atividades quotidianas.

Hiperatividade e impulsividade: 6 (ou mais) dos seguintes sintomas devem persistir pelo menos durante 6 meses num grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e que tem impacto negativo direto nas atividades sociais e académicas/ocupacionais

- a. Frequentemente, agita ou bate com as mãos ou os pés ou remexe-se quando está sentado;
 - b. Frequentemente, levanta-se em situações em que se espera que esteja sentado;
 - c. Frequentemente, corre ou salta em situações em que é inadequado fazê-lo;
 - d. Frequentemente, é incapaz de jogar ou envolver-se com tranquilidade em atividades de lazer;
 - e. Está frequentemente “em movimento”, agindo como se estivesse “ligado a um motor” (por exemplo, sente-se desconfortável ou é incapaz de estar quieto por períodos extensos);
 - f. Frequentemente, fala em excesso;
 - g. Frequentemente, precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
 - h. Frequentemente, tem dificuldade em esperar pela sua vez (por exemplo, enquanto espera numa fila);
 - i. Frequentemente, interrompe ou interfere nas atividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas das outras pessoas sem pedir ou receber permissão)
- B. Vários dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade surgiram antes dos 12 anos de idade.
- C. Vários dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em 2 ou mais contextos (por exemplo, em casa, escola ou trabalho; com amigos ou familiares; noutras atividades).
- D. Existem provas evidentes de que os sintomas interferem com, ou reduzem, a qualidade do funcionamento social, académico ou ocupacional.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso ou de outra perturbação psicótica e não são mais bem explicados por outra perturbação mental (por exemplo, perturbação de humor, perturbação de ansiedade, perturbação dissociativa, perturbação da personalidade, intoxicação ou abstinência de substâncias).

Especificar se:

314.01 (F90.2) Apresentação combinada. Se estão preenchidos o Critério A1 (desatenção) e Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) durante os 6 meses.

314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente de desatenção. Se está preenchido o Critério A1 (desatenção) mas não o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) durante os 6 meses.

314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente de hiperatividade-impulsividade. Se está preenchido Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) mas não o Critério A1 (desatenção) durante os 6 meses.

Especificar se:

Em remissão parcial. Quando os critérios completos foram totalmente preenchidos previamente, mas nos últimos 6 meses os critérios não foram totalmente preenchidos e os sintomas ainda resultam em défices mínimos no funcionamento social, académico ou ocupacional.

DSM-5 (APA, 2014, pp.69-71)

1.3. Características da PHDA

As crianças com PHDA apresentam problemas de comportamento em três áreas de funcionamento básico. São elas a atenção, a impulsividade e o excesso de atividade motora. Estas características constituem as chamadas dimensões essenciais da PHDA (Lopes, 2004) e manifestam-se num grau que se torna excessivo e inapropriado para a idade e nível de desenvolvimento, abarcando uma variedade de situações que colocam à prova a capacidade de estar atento, de retrain movimentos, de inibir impulsos e regular o comportamento, relativamente a regras, ao tempo e ao futuro.

1.3.1. Défice de atenção

“A desordem do défice de atenção é um distúrbio neurológico e caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperatividade” (Parker, 2003, p.8).

O défice de atenção caracteriza-se pela dificuldade da criança em controlar a sua atenção, ou seja, ela é incapaz de se manter atenta nas suas tarefas por longos períodos de tempo. Por isso, raramente conclui as tarefas iniciadas (DSM-5, 2014).

Garcia (2001, p.13) diz que “estas crianças revelam falta de persistência na realização de atividades que requerem a intervenção de processos cognitivos”. Para Barkley (2002), as crianças com PHDA aborrecem-se ou perdem o interesse por aquilo que estão a fazer mais rapidamente do que as crianças sem PHDA e sentem-se atraídas por aspetos mais divertidos e recompensadores em qualquer situação. Esta situação faz com que elas procurem mais alguma coisa para fazer que seja mais interessante, mais divertido e estimulante, mesmo sem terem

concluído o trabalho em que estavam envolvidas. Perante isto, o mesmo autor diz que “o mais acertado, quando se trata de trabalhar com crianças com PHDA, é recorrer ao aumento da inovação, da estimulação, ou da diversão, nas atividades pedidas, especificando que podem obter determinada recompensa mais rapidamente, caso concluem determinada tarefa. Assim, estaremos a fornecer à criança aquilo que ela mais necessita, a novidade, o estímulo diferente e atrativo” (p.54).

O déficit de atenção provoca graves problemas na escola para as crianças com PHDA, uma vez que estas se apresentam descuidadas nas tarefas escolares, têm dificuldade em seguir instruções, perdem frequentemente o material, esquecem-se de atividades diárias, revelam dificuldades em organizar e sequencializar tarefas e atividades, entre outros (Lopes, 2004).

1.3.2. Hiperatividade

Problemas no controlo dos movimentos do corpo, uma excessiva atividade motora e uma necessidade de estar em constante movimento são as manifestações essenciais da criança hiperativa. Estas crianças têm uma velocidade de atividade física e mental excessiva quando comparados com crianças da mesma idade.

Para Falardeau (1999, p. 21), “a hiperatividade define-se por uma diminuição ou ausência de controlo no indivíduo que dela sofre. (...) O hiperativo é incapaz de controlar a sua atenção, a sua impulsividade e a necessidade de movimento. Não se trata de uma ausência de vontade, mas de uma ausência de controlo.”

De acordo com Sosin e Sosin (2006, p.43), as crianças com desordem por déficit de atenção com hiperatividade (DDAH) têm dificuldade em ficar sentadas e parecem estar sempre a mexer-se. Mexem-se na carteira, estão sempre a dar pontapés, a tamborilar com os dedos, a brincar com os objetos que estiverem mais à mão e normalmente transmitem a sensação de serem impulsionados por motores que não é possível desligar”. Têm também tendência a ser descoordenadas a nível óculo-manual, a nível do equilíbrio e na motricidade fina. A agitação é mais notória durante a idade pré-escolar, verificando-se uma tendência para acalmar conforme a idade vai avançando (Parker, 2003).

Socialmente, estas crianças são vistas como imaturas, irresponsáveis, mal-educadas, intrusivas e preguiçosas; o seu comportamento é, muitas vezes, entendido como agressivo e

provocatório; o sentido da convivência social parece não existir para algumas delas (Lopes, 2004).

1.3.3. Impulsividade

Este sintoma refere-se ao facto da criança ser precipitada nas suas respostas ou ações. Estas atitudes traduzem-se, muitas vezes, em sinais de impaciência. Por isso, interrompem conversas ou brincadeiras de outras crianças de forma abrupta e não pensada.

Segundo Sosin e Sosin (2006, p. 7), “a impulsividade é caracterizada pelos seguintes aspetos: agir sem pensar; saltar de uma atividade para outra; desafiar ou dissuadir, interrompendo as conversas; ter dificuldade em esperar pela sua vez; expressar sentimentos ou ideias sem pensar – pode ser considerado brutalidade, falta de tato ou mesmo insensibilidade; tomar decisões, incluindo decisões importantes, sem prever ou pensar nas consequências; agir com ousadia, sem medo ou em busca de emoções fortes – adotando comportamentos perigosos sem reconhecer a necessidade de ter cautela; repetir comportamentos problemáticos – sem aprender com as experiências anteriores; alinhar em novas experiências sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações”.

Para Lopes (2003), a nível cognitivo, as manifestações de impulsividade afetam sobretudo o desempenho escolar. Um comportamento cognitivo impulsivo leva a criança a responder aos estímulos sem um processo adequado de análise da informação percebida. Assim, pode apresentar dificuldades nas tarefas mais complexas como a leitura, a escrita e a matemática.

Por terem comportamentos muitas vezes desafiantes apresentam também uma baixa autoestima, têm medo de falhar e, por isso, adiam atividades sempre que podem e têm elevados níveis de frustração. Sosin e Sosin (2006, p.100) referem que “é inevitável que todos os jovens com distúrbio do défice de atenção (DDA) corram o risco de crescer com uma autoestima fraca. À medida que os anos passam, é normal o jovem passar por cada vez mais frustrações com o trabalho da escola, as desilusões, os problemas em fazer ou manter amigos, as repreensões frequentes dos adultos, os comentários de uma maneira geral negativos e uma vaga noção da sua natureza diferente.”.

1.4. Etiologia

Embora nos últimos anos se tenham verificado progressos significativos ao nível da identificação das causas da PHDA, continua a ser difícil nomear um fator responsável pela existência desta perturbação (Lopes, 2003).

De acordo com Barkley (2006) e Lopes (2003), os estudos efetuados na área da PHDA apontam para múltiplas etiologias, entre as quais se destacam fatores neurológicos, fatores genéticos e fatores ambientais.

Parker (2003, p.13) defende que “a teoria que colhe maior aceitação é a que considera a PHDA como um distúrbio neurológico hereditário. Existem cada vez mais provas que sugerem que as crianças com esta perturbação podem ter um qualquer tipo de disfunção em regiões do cérebro associadas ao controlo, à regulação da atenção, ao estado de vigília e à atividade”.

Para alguns autores (Lopes, 2004; Vásquez, 1997), no que diz respeito aos fatores pré-natais e perinatais, pode-se considerar que existe uma grande relação causa efeito. Os comportamentos de risco da mãe (consumo de tabaco, abuso do álcool e o stress psicológico) afetam o filho, pois normalmente estas crianças nascem prematuras, com baixo peso e sofreram anoxemia durante o parto ou de infeções neonatais. Estas crianças têm uma maior probabilidade de desenvolver hiperatividade.

Segundo Garcia (2001), no que se refere a fatores genéticos, após várias investigações, considera-se que existe uma maior propensão do distúrbio em famílias biológicas do que em famílias adotivas, pois os estudos sugerem que 25% de famílias da criança com PHDA manifestam esta perturbação. Também Vásquez (1997, p. 165) defende a predisposição familiar como fator importante, salientando que “20 a 35 por cento dos hiperativos costumam apresentar um historial familiar de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”.

Antunes (2012, p.157) afirma que “o impacto do fator genético no diagnóstico de PHDA é semelhante ao da estatura dos progenitores na altura dos filhos. (...) Pais altos têm filhos altos e pais baixos têm filhos de menor estatura”.

A literatura menciona também fatores de ordem ambiental associados à origem da PHDA, sobretudo o clima familiar, o baixo nível socioeconómico, as condições de vida precárias, determinados parâmetros educacionais, entre outros (Vásquez, 1997).

1.5. A importância da atenção em contexto escolar

A atenção é a capacidade que temos para selecionarmos e nos focarmos em determinada coisa, filtrando outras que acontecem à nossa volta (Manta, 2016).

“Existe a atenção quando o sujeito (aluno) orienta a máxima força do seu pensamento para os estímulos propostos, nomeadamente para o conteúdo do discurso do professor e para as atividades a desenvolver durante os períodos letivos” (Vaz, 1987, p. 30).

As principais funções cognitivas são a perceção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas. Todos os nossos comportamentos e aprendizagens resultam destas funções cognitivas. Se uma destas funções falha, as outras ficam comprometidas (Manta, 2016). Assim, se o aluno presta pouca atenção ao que o rodeia terá mais dificuldade em memorizar e em efetuar determinadas tarefas, tais como, o planeamento de trabalhos, a organização do estudo, entre outras, ligadas ao estudo e à aprendizagem.

A função da atenção é essencial na aquisição de toda a informação que chega ao nosso cérebro. Quando esta é inconstante ou incompleta, provoca vazios que se repercutem nas tarefas intelectuais, tais como: dificuldade em interiorizar novos conceitos, devido às lacunas na informação; informações imprecisas; falta de interesse; fadiga e cansaço no tempo de estudo, originando confusões uma vez que não é capaz de separar estímulos irrelevantes dos relevantes (Castillejo, Gargallo, Baeza, Peris & Toledo, 1987)

Vaz (1987) refere que a atenção desempenha um papel fundamental para o sucesso educativo. Este autor afirma que os maus resultados se encontram, muitas vezes, relacionados com a falta de atenção, sendo este um fator muito importante para se conseguirem bons resultados académicos.

O défice de atenção tem vindo a ser considerado pelos educadores um fator preocupante. Parker (2003) diz que o défice de atenção é o sintoma do PHDA que causa mais problemas em contexto escolar.

Para a maioria das crianças com PHDA, as dificuldades de atenção seletiva e as dificuldades no controlo dos impulsos e em seguir instruções conduzem a lentidão na realização das tarefas, ineficácia, baixa tolerância à frustração e baixa autoestima (Cordinhã & Boavida, 2008).

Nos alunos com PHDA, os mecanismos de atenção dos seus cérebros são ineficazes, o que compromete a concentração em tarefas que põem sistematicamente à prova estes

mecanismos. Os alunos com esta perturbação demoram muito mais tempo a realizar trabalhos escolares e estes trabalhos apresentam, muitas vezes, lacunas e revelam pouca precisão e falta de atenção aos pormenores. Na sala de aula, onde existem muitas distrações, os alunos manifestam dificuldade em manter-se atentos e a dificuldade de concentração é manifestamente superior em coisas que estão a ouvir do que em coisas que estão a ver. É também frequente estes alunos esquecerem-se do que lhes pediram para fazer e encontrá-los a efetuar coisas completamente diferentes. A falta de perseverança na conclusão do que lhes é proposto afeta gravemente os resultados escolares (Selikowitz, 2010).

1.6. A Intervenção

Não existe cura para a PHDA, uma vez que não se trata de uma doença nem de uma situação patológica” (Lopes, 2004, p.199).

Tendo em conta que a PHDA não tem cura e que esta se apresenta em grupos heterogéneos, a intervenção, seja ela qual for, deve adaptar-se a cada indivíduo. Só pelo conhecimento de cada caso, poderão ser utilizadas diferentes técnicas de intervenção, desde a medicação, às terapias comportamentais, cognitivas ou psicossociais. O uso de medicação demonstrou produzir efeitos mais claros e duradouros; a intervenção comportamental constitui uma ajuda eficaz da medicação; e a intervenção cognitivo-comportamental tem-se revelado pouco eficaz no tratamento da PHDA (Lopes, 2004).

É também importante ter presente os vários contextos de atuação das crianças, uma vez que a intervenção deve atender aos mesmos, já que os problemas acontecem em todos eles, concretamente, nos contextos primários (família e escola) e nos secundários: restantes cenários de atuação, ou seja, aos espaços públicos, locais de lazer, casa de familiares e amigos (Lopes, 2004).

1.6.1. Intervenção Farmacológica

Segundo Selikowitz (2010), o objetivo do tratamento farmacológico não é curar a criança ou adolescente, mas sim ajudá-la a melhorar a sua qualidade de vida.

O tratamento mais conhecido e mais recorrente na PHDA é o recurso a fármacos, embora não haja unanimidade entre os estudiosos no seu uso como único método de

intervenção. O que se estipula como tratamento para a PHDA é uma combinação de medicação com terapias de comportamento.

Na intervenção com indivíduos com PHDA utilizam-se três tipos de medicamentos: os estimulantes, os tranquilizantes e os antidepressivos. Os estimulantes são os mais largamente utilizados e referidos, por serem aqueles que se apresentam mais eficazes. Estes aumentam a concentração, diminuem a hiperatividade, bem como reduzem a ansiedade e os estados depressivos (Lino, 2005). Os estimulantes mais utilizados são à base de Metilfenidato (Rubifen®, Ritalina®, Concerta®), sendo também utilizados a Anfetamina e a Pemolina (Cylert®). Estes fármacos atuam aumentando a capacidade de excitação do cérebro, ativando a área responsável pela inibição do comportamento e pela manutenção da atenção.

Sauvé (2006) refere que a medicação contribui para o aumento da concentração, melhoria do rendimento escolar, capacidade de cumprir regras e de se organizar, bem como, concluir as tarefas. Aumenta a autoconfiança e diminuem os comportamentos perturbadores.

Segundo Cordinhã e Boavida (2008), o Metilfenidato tem uma eficácia comprovada de 80% dos casos em tratamento na Consulta de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra. Na maior parte dos casos em que a PHDA afeta especialmente o rendimento escolar, recomenda-se tratamento descontínuo, com interrupção aos fins-de-semana, feriados e nas férias, ou seja, nos dias em que não há exigência acrescida da escola. Em situações mais graves, com comportamentos muito perturbadores em casa, pode recorrer-se a um esquema contínuo.

1.6.2. Intervenção Pedagógica

De acordo com Vásquez (1997, p. 174), “pela própria natureza da PHDA, é na escola que se manifestam mais facilmente dois grandes grupos de sintomas: a conduta disruptiva da criança e as suas dificuldades de aprendizagem. A situação torna-se frustrante para o professor e para o aluno e daí resulta um sentimento negativo e de aversão para com a criança, que geralmente se transforma em franca hostilidade”. Por este motivo, torna-se necessário elaborar e aplicar programas de intervenção neste âmbito.

Segundo Barkley (2002), para se realizar uma intervenção correta junto das crianças com PHDA deverá ser efetuada uma modificação das estratégias a nível académico.

1.6.2.1. Modificação do comportamento

Para Bandura (2005), o comportamento é algo que se aprende, através da educação da família e da influência do meio ambiente. Os seres humanos são produto daquilo que aprendem e dos ambientes em que vivem.

O comportamento constitui uma área de intervenção fundamental em contexto escolar. Na perspetiva de Lopes e Rutherford (2001), o objetivo de qualquer terapia comportamental consiste na diminuição do comportamento inadequado e no aumento da frequência dos comportamentos desejados. As estratégias de modificação de comportamento têm, então, como objetivo fazer com que o comportamento desejável se repita e, assim, diminuir a possibilidade de aumentar os comportamentos inadequados, conduzindo-os à extinção. Pressupõem o recurso a estratégias eficazes na modificação do comportamento.

Os autores acima referidos apresentam o **Modelo ABC** como um modelo de análise comportamental que tem sido eficaz na análise de situações que requerem alterações. Este modelo baseia-se em três vertentes: *os antecedentes* que são os comportamentos que ocorrem antes do comportamento e que dão indicação ao professor ou ao observador que o comportamento vai ocorrer. As instruções e a organização da sala de aula consideram-se como sendo os antecedentes próximos dos comportamentos perturbadores. Assim, a organização do espaço educativo, dos materiais escolares, a disposição do mobiliário, as instruções facultadas ou ferramentas que poderão ser preparadas antecipadamente têm um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir para a compreensão do aparecimento de problemas comportamentais; *o comportamento*, que ocorre, que é suscetível de observação e é mensurável; e as *consequências*, que são os acontecimentos que se seguem ao comportamento e que, de certo modo, podem ser motivados por ele. Estas podem ser ou recompensas (no caso de o comportamento ser o desejado) ou punições (caso o comportamento se revele inadequado). Estamos a ver o comportamento como parte de uma interação entre o aluno e o meio onde está inserido. Deste modo, devemos analisar as interações entre o aluno e o meio em que ele apresenta os comportamentos perturbadores. Tendo em conta este modelo, só conseguiremos alterar os comportamentos perturbadores se alterarmos também o ambiente nos momentos iniciais (antecedentes) e nos momentos finais (consequências).

1.6.2.2. Estratégias de modificação comportamental

Lopes e Rutherford (2001), apoiados nas ideias de vários estudiosos (Premack, 1965; Homme & Tosti, 1965; Gage & Berliner, 1975; Kerr & Nelson, 1983; entre outros), referem algumas das técnicas que poderão ser utilizadas para modificar o comportamento, nomeadamente: o reforço social; a gestão de contingências; os contratos comportamentais; o sistema de créditos; o ensino positivo e a autogestão.

O Reforço Social

O reforço social é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência de comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente. Temos como exemplos de reforços sociais, um sorriso, um “Bom” marcado no exercício, a expressão “Bom trabalho”, entre outros. Para utilizar o reforço social corretamente, deve ignorar-se o comportamento inadequado e escolher um determinado comportamento que se pretende aumentar e reforça-lo com elogios e atenção, de modo a que o segundo substitua o primeiro. O reforço deve seguir-se logo após ao comportamento positivo e deve, ainda, ser individual (um aluno pode gostar de coisas diferentes dos colegas). No início, o reforço deve ser sistemático e insistente para se tentar chegar mais rápido ao comportamento desejado. A partir do momento em que se chega a esse comportamento, este deve ser reforçado de forma intermitente (Lopes & Rutherford, 2001).

A Gestão de Contingências

A gestão de contingências é uma técnica que consiste em reforçar sempre os comportamentos que consideramos os desejáveis e que são contingentes a outros que consideramos menos agradáveis. Premack (1965, citado por Lopes & Rutherford, 2001) salientava que uma atividade atrativa podia reforçar uma menos atrativa para o aluno. Isto significa que um comportamento com uma alta probabilidade de ocorrência (CAP) pode ser reforçador de um comportamento de baixa probabilidade (CBP). Exemplos: se fizeres o trabalho, podes ir brincar; se fizeres esta tarefa, depois podes ir ao computador.

O Contrato Comportamental

O contrato comportamental é outra estratégia que poderá ser utilizada na modificação de um comportamento. Trata-se de um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização.

O contrato deve ser formal e escrito, especificando todas as responsabilidades e privilégios das partes envolvidas; deve ser assinado e receber o acordo de ambas as partes. Os termos do contrato devem ser positivos e claros, sendo o seu objetivo a modelagem de comportamentos através da utilização de reforços positivos. O contrato deve apelar à recompensa da realização e não à obediência, ou seja, deve orientar-se a criança para a tarefa e não para a obediência a uma pessoa. A recompensa deve seguir-se imediatamente à realização do comportamento contratado. O envolvimento dos alunos nos processos de modificação do seu comportamento é extremamente importante (Lopes & Rutherford, 2001).

O Sistema de créditos

Outra técnica que também pode ser aplicada designa-se por sistema de créditos. Este “consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo. Os créditos são uma espécie de pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio” (Lopes e Rutherford, 2001, p.100). Segundo estes autores, os créditos podem ser pontos, cartões, fichas, bilhetes, dinheiro de brinquedo ou outro, podendo, periodicamente os alunos trocarem os créditos por alguma recompensa desejada, tais como pequenos brinquedos, artigos escolares, trabalhos especiais na aula, entre outros. Este sistema de créditos tem uma dupla vantagem uma vez que, por um lado permite ao professor reforçar os comportamentos positivos com uma grande proximidade temporal mantendo uma taxa elevada de respostas diárias e, por outro, ensina o adiamento da gratificação (reforço estipulado), conseguindo aliar a intermitência da recompensa com a imediata.

O Ensino Positivo

O ensino positivo é uma atitude utilizada pelo professor perante os alunos, perante o ato de ensinar e perante si próprio com várias repercussões quer a nível dos resultados comportamentais quer a nível dos resultados académicos (Lopes & Rutherford, 2001). Estes autores referem que, de acordo com Medley (1982), haverá três áreas em que os professores considerados “eficazes” se distinguem dos “ineficazes”: o ambiente de aprendizagem; a utilização do tempo dos alunos e a estratégia de comunicação. Relativamente ao ambiente de aprendizagem, se o professor for pouco permissivo, despende menos tempo na “gestão” de comportamentos, sendo os alunos mais recompensados do que punidos.

No que diz respeito à utilização do tempo dos alunos, estes “passam mais tempo em atividades académicas e em atividades de grande grupo em que o professor é figura principal. Gastam pois menos tempo em atividades de pequenos grupos ou em trabalhos individuais e, quando estão a realizar trabalhos sozinhos, são mais estreitamente supervisionados” verificando-se bons resultados académicos nas turmas em que os professores demonstraram capacidades organizadoras e rentabilizaram o tempo de ensino em detrimento da preparação ou disciplina. No que concerne às estratégias de comunicação, referem que os professores eficazes “tendem a fazer mais perguntas do que os alunos; fornecem menos feedback e têm uma probabilidade menor de discutir ou desenvolver as perguntas dos alunos”(Lopes & Rutherford, 2001, p.110).

Os mesmos autores salientam a importância de um professor tomar consciência das situações que conduzem a um comportamento perturbador para poderem arranjar estratégias para as evitar. Assim, apontam alguns dos aspetos da aula que podem ser alterados de modo a evitar problemas, tais como:

- a disposição das carteiras (arranjar zonas mais sossegadas);
- lugar onde a criança se senta (mais perto ou mais distante do professor, de acordo com as circunstâncias);
- disposição dos alunos na sala (separar os alunos mais complicados);
- alteração da rotina de apresentação das diferentes matérias;
- dar menos trabalho ao aluno se este estiver sobrecarregado;
- dar ao aluno um trabalho divertido “extra” quando ele acabar uma tarefa muito cedo;
- retirar tudo o que possa servir de distração.

A Autogestão

Segundo Lopes e Rutherford (2001), a autogestão é uma outra técnica que também pode ser aplicada perante comportamentos de falta de envolvimento. Estes autores afirmam que “deixar os alunos envolverem-se na gestão do seu próprio comportamento pode constituir uma forte motivação para o processo de modificação de comportamento na aula, uma vez que os alunos, como qualquer outra pessoa, gostam de se pronunciar sobre aquilo que lhes diz diretamente respeito” (pp.114-115). Ainda segundo estes autores, é importante que os alunos desenvolvam competências de autogestão.

Lopes e Rutherford (2001) referem que muitos professores estão a enveredar por um tipo de gestão da sala de aula em que se privilegia o denominado “ensino por objetivos”. Os alunos poderão pronunciar-se sobre os seus próprios objetivos comportamentais e académicos, o que os poderá ajudar a envolverem-se nas suas tarefas e motivá-los a alcançar os objetivos que se propõem. É importante que se explique aos alunos a tarefa que pretendemos que eles façam e que terminem num determinado tempo, que poderá demorar uns minutos, uma aula ou duas ou mais aulas. Devemos facultar-lhes a possibilidade de dividir essa tarefa em subtarefas para que eles possam, no final da concretização de cada uma delas, sentir-se motivados para a realização de outras de maior complexidade. O volume de tarefas contribui, na maioria das vezes, para um stress e uma desmotivação para os alunos. Estes têm tendência a sentir-se como que “perdidos”, sem autocontrolo e daí a sua falta de persistência e até desistência do que lhe foi proposto realizar.

Convém salientar que é de extrema importância a utilização do reforço positivo sempre que haja progressos, ainda que estes possam não passar de ligeiros. Lopes e Rutherford (2001) consideram que devem ser os próprios alunos a ser responsabilizados pela escolha dos reforços. Deste modo, poder-se-á verificar até que ponto os alunos são justos quando se tem de equacionar trabalho com recompensas.

Uma outra forma de envolver os alunos nos trabalhos de sala de aula e de os motivar é serem eles a corrigir e a verificar os próprios trabalhos de casa ou o dos colegas. “O aluno, ao verificar o seu próprio trabalho, recebe feedback imediato das suas realizações escolares e torna-se mais consciente na relação entre o esforço despendido e a relação com sucesso (...). O estabelecimento de uma tabela de verificações com uma chave de soluções e a atribuição de

bónus para os trabalhos corretos podem ser um instrumento para aumentar a motivação” (Lopes e Rutherford, 2001, p.121).

1.6.2.3. Estratégias para a promoção do envolvimento dos alunos em tarefas da sala de aula

Para além das técnicas utilizadas na modificação comportamental, os professores poderão utilizar ainda outras estratégias que promovam o envolvimento dos alunos em tarefas na sala de aula.

Santos (2007) defende que os alunos precisam ser envolvidos na criação do regulamento para que se sintam envolvidos por essas regras e desenvolvam alguma responsabilidade pelo seu comportamento. Envolver os alunos pode ser feito de várias formas, como uma discussão das razões para o estabelecimento de um sistema de regras esclarecendo o significado de regras específicas. Outra maneira de envolver os estudantes é permitir que eles partilhem os seus pontos de vista no processo de criação de regras específicas. Isso pode ser feito na escola com um representante dos estudantes que participa da criação de regulamentos.

Ainda outros estudiosos (Johnson; Johnson; Smith; Sheppard, 2005, p.2) referem que “ensinar é envolver os estudantes na aprendizagem”. Estes autores são impulsionadores das pedagogias de envolvimento na sala de aula. Defendem a aprendizagem cooperativa onde cada um dos alunos tem a sua participação ativa. Perante conteúdos mais complexos, os professores não devem permitir que os alunos fiquem passivos na sua aprendizagem. Uma forma de envolver mais os estudantes na sua aprendizagem é estruturar o ensino cooperativo nas aulas, de modo a que eles estejam todos envolvidos e deem o seu contributo em relação ao que está a ser estudado. Terá também de haver uma ajuda mútua nos conteúdos que estão a ser lecionados. É importante para os alunos terem o apoio do professor e uns dos outros para serem aprendizes ativos, bem como, terem ainda a oportunidade de se proporcionar uma maior proximidade entre eles, o que vai contribuir para uma maior harmonia na sala de aula. Os autores acima mencionados demonstram que, envolver os alunos na aprendizagem é o papel do professor, que se torna não tanto apenas um transmissor do conhecimento, mas mais aquele que é facilitador de experiências e oportunidades de aprendizagem.

Outra estratégia para envolver os alunos em tarefas é desenvolver o espírito cooperativo e de ajuda mútua. Assim, a formação de grupos de trabalho é um meio que, para Santos (2007), parece adequado. É, no entanto, fundamental que sejam os próprios alunos a escolher os seus parceiros (incutindo-lhes, deste modo, o sentido de responsabilidade em relação às suas escolhas). O interesse na formação deste grupo serve para que todos deem o seu contributo em relação ao que está a ser estudado e promover uma ajuda mútua nos conteúdos que estão a ser lecionados. Tem de se ter em atenção que nesse grupo deverá estar presente um aluno que é mais responsável e que se revela mais motivado para, se necessário, servir de “mediador”. Depois do grupo terminar o seu trabalho, dar-se-lhes-á oportunidade de virem a ser eles a “dar a aula” para o apresentarem. São eles que assumem aqui o papel do professor, sendo sempre este o supervisor. Os alunos terão de se empenhar bastante para desempenhar, o melhor que puderem, o seu papel de professor. Eles deverão, sempre que o entenderem, solicitar a participação ativa dos colegas da turma. Verifica-se ainda outra vantagem no papel dos alunos como professor: os alunos vão exigir da restante turma um bom comportamento, uma vez que toda a gente gosta de ser ouvida, valorizada e que não lhe “boicotem” a aula. Assim, eles próprios terão de planificar a sua apresentação, tendo em conta a promoção do envolvimento dos restantes colegas no trabalho apresentado.

No sentido de contribuir para a melhoria do ambiente de aprendizagem, de forma a aumentar um maior envolvimento dos alunos em tarefa, é fundamental que haja um bom ambiente em sala de aula. Os estudos sobre a sala de aula demonstraram que a organização física do local influencia o comportamento dos professores e dos alunos. Para além disso, terá de ser estabelecido um conjunto de regras de conduta e exigir-se que estas sejam cumpridas. Essas regras devem ser bem explícitas e bem explicadas, preferencialmente logo no primeiro dia de aulas (Santos, 2007).

CAPITULO 2 - AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E RENDIMENTO ESCOLAR

2.1. O Autoconceito

O autoconceito é um construto que tem causado um grande interesse por parte dos investigadores, onde a literatura revela uma panóplia de definições.

Autores como Purkey (1970) e Serra (1988) referem-se ao autoconceito como o conjunto de crenças que uma pessoa pensa serem verdadeiras acerca de si mesma.

Bandura (1986, citado por Guimarães, 2012, p.13) diz que essa visão que o indivíduo possui acerca de si próprio é formada com base na sua experiência direta e na sua observação e avaliação de pessoas significativas. Salienta que “este conceito de si próprio possui um aspeto avaliativo que possibilita ao sujeito autoavaliar-se, considerando os seus comportamentos como ajustados ou adequados e ainda possibilita ao indivíduo retirar informação relevante para novas situações”.

Na mesma linha de pensamento, Lawrence (2006) refere este constructo como a soma total das perceções das características mentais e físicas de um indivíduo e a avaliação que este faz das mesmas. Engloba três aspetos: cognitivo (reflexão); afetivo (sentimentos) e comportamental (ação).

Pope, McHale e Graighead (1996, citados por Quiles & Espada, 2014, pp.8-9) mencionam que “dentro do autoconceito podem distinguir-se várias áreas ou autoconceitos específicos: *autoconceito académico*, que abraça a conceção que um indivíduo tem de si mesmo como estudante e como resultado de um conjunto de experiências, sucessos, fracassos e variações académicas experimentadas ao longo dos anos escolares. Não contém a aptidão e o sucesso académico, somente a conceção do adolescente de si mesmo sobre se é suficientemente bom, visto que pode ser um estudante de destaque, mas que não se sente válido; *autoconceito social*, que inclui os sentimentos de si mesmo relativamente à amizade e é consequência das relações sociais, da sua aptidão e aceitação social; *autoconceito pessoal e emocional*, que se refere aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si mesmo e à segurança e confiança nas suas capacidades; *autoconceito familiar*, reflete os seus próprios sentimentos como membro da família. Será positivo se o indivíduo se identificar como membro querido pela sua família, a quem é dado valor e se sente seguro do

amor e do respeito que recebe dos pais e irmãos; *o autoconceito global*, que é a avaliação de si mesmo e baseia-se na análise de todas as áreas”.

Na perspectiva de Senos e Diniz (1998), o autoconceito académico é aquilo que o aluno pensa se si próprio, do seu desempenho e do seu rendimento escolar e que lhe é fornecido quer pelas notas que tem quer pela postura que os professores, pais e colegas adotam em relação a ele. Estes autores salientam que o número de interações sociais aumenta com a entrada na escola, o que contribui para a manutenção, para o aumento ou para a mudança do autoconceito de cada um.

2.2. A Autoestima

A palavra autoestima está relacionada com o verbo “estimar” que vem do latim “*estimar*”, “avaliar”, e tem um duplo significado: ao mesmo tempo “determinar o valor de” e “ter uma opinião acerca de”.

Podemos ver autoestima como a forma como nos vemos a nós mesmos e é gostarmos ou não gostarmos daquilo que vemos. Este olhar sobre nós mesmos é fundamental para o nosso equilíbrio psicológico. Quando temos uma visão positiva, quando estamos satisfeitos com nós próprios, sentimo-nos bem e conseguimos mais facilmente enfrentar as contrariedades da vida; no entanto, quando, pelo contrário, temos uma visão negativa, isso provoca-nos sofrimento e mal-estar.

Para Castillo (1999, citado por Quiles & Espada, 2014), todas as pessoas, independentemente da idade, têm necessidade de um mínimo de autoestima, sendo esta de extrema importância para evitar sentimentos de inferioridade. É fundamental que ela exista para que o ser humano possa confiar nas suas próprias capacidades e, assim, estar sempre disponível para realizar novas e melhores tarefas.

De acordo com Quiles e Espada (2007), a autoestima consiste numa componente psicológica importante no desenvolvimento do ser humano. Para que esse desenvolvimento surja de forma bem-sucedida é essencial um equilíbrio emocional e cognitivo, uma boa saúde mental e a presença de relações sociais positivas, sendo assim essencial uma autoestima positiva.

Rosenberg (1986) define a autoestima como a orientação positiva ou negativa de cada indivíduo relativamente a si mesmo e refere-se a ela como um dos componentes do

autoconceito, que é por sua vez concetualizado como a totalidade dos pensamentos e sentimentos do individuo com referência a si próprio enquanto objeto.

Moysés (2005) destaca a importância de se diferenciar e elucidar autoconceito e autoestima, referindo que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor. No entanto, estes dois conceitos estão intrinsecamente ligados, uma vez que fazem parte do “self” e vão sendo desenvolvidos ao longo da vida do ser humano para definir e caracterizar o indivíduo. Também outros autores (Campbell & Lavalley, 1993, citados por Peixoto, 2003) distinguem estes dois constructos dizendo que o autoconceito é o conjunto de crenças que os indivíduos têm acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamentalmente cognitivo, enquanto que a autoestima se assume como uma componente predominantemente afetiva da representação que a pessoa constrói sobre si.

2.3. Autoconceito, autoestima: implicações no rendimento escolar

A relação entre o autoconceito e o rendimento escolar começou a ser estudada por volta dos anos cinquenta e continua ainda a ser objeto de estudo.

Autores (Burns, 1979; Núñez & González-Pienda, 1998; Skaalvik & Hagtvet, 1990) confirmaram a bidirecionalidade entre o autoconceito académico e o rendimento/sucesso escolar, ou seja, tanto o baixo autoconceito pode agravar o insucesso escolar, como este pode contribuir para o baixo autoconceito dos alunos.

As pessoas que apresentam um autoconceito positivo têm maior capacidade para atuar de forma independente, para tomar decisões, para assumir responsabilidades, para enfrentar desafios e para tolerar a frustração, as contradições e os fracassos. Isto significa que o autoconceito assume uma grande influência, tanto no controlo emocional, como na condução da conduta pessoal (Pereira, 2006).

Ainda um estudo elaborado por Taliuli (1982, citado por Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o autoconceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de autoconceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

“A autoestima académica e o rendimento escolar influenciam-se mutuamente. Para obter resultados escolares positivos parece imprescindível ter uma autoestima académica alta. Do mesmo modo, um bom resultado escolar aumenta a autoestima académica dos alunos” (Garcia-Bacete & Musitu, 1993, citado por Quiles & Espada, 2014, p.20).

Sendo que a autoestima engloba o valor que o sujeito atribui a si próprio, se esta for positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno (Gomes, 2007).

Formosinho e Pinto (1986, citados por Gouveia, 2003), num estudo cujo objetivo era verificar as relações entre autoestima, autoconceito académico e sucesso escolar concluíram que quanto mais elevada é a autoestima maior é o autoconceito académico. Reforçaram ainda que baixos níveis de autoestima coincidiram com valores baixos de autoconceito académico.

Na perspetiva de Almeida (2012), na grande maioria dos casos, os fracassos estão ligados à baixa autoestima. Quando o aluno reprova, ele interpreta isso como sendo “intelectualmente incapaz”, pois para ele o problema não se traduz somente em “eu tenho dificuldades para aprender”, traduz-se em “eu sou um incompetente, um fracassado”.

Também para Klausmeier (1977, citado por Piletti, 1987), a desmotivação, o desinteresse, a falta de envolvimento acontecem, muitas vezes, devido a baixo autoconceito, baixa autoestima, fatores que influenciam significativamente na aprendizagem.

Tal como já foi referido, muito se tem discutido a respeito do autoconceito e da autoestima no processo de aprendizagem ou sucesso educativo. Assim, é importante que o professor seja profundo conhecedor de uma metodologia pedagógica que o faça refletir sobre como elevar o autoconceito e a autoestima do aluno, tendo como objetivo fazê-lo compreender que todos possuem a capacidade de aprender.

Para Burns (1979), uma vez que o autoconceito escolar se baseia nas avaliações das capacidades que o aluno percebe para a realização das tarefas, em comparação a outros alunos da sua idade, as informações que estes recebem dos professores e da família são fundamentais para o desenvolvimento do autoconceito.

Estrela (2002) salienta que o professor, através da comunicação que estabelece com os alunos, vai transmitindo-lhes, consciente ou inconscientemente, as suas expectativas relativamente a cada aluno. Deste modo, se o professor manifesta atitudes de não confiança nas capacidades do aluno, este desenvolve um autoconceito negativo, experienciando sentimentos de ineficácia e de fracasso pessoal; se pelo contrário, o professor expressa

atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e desenvolve neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas atividades escolares e obtêm melhores resultados. Para isso, o professor deve adotar atitudes que inspirem estabilidade, segurança e que, simultaneamente, promovam a construção de uma autoimagem realista e positiva no aluno.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Problema

Alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com perturbação de hiperatividade e défice de atenção apresentam baixa autoestima, baixo autoconceito, falta de persistência e de envolvimento nas tarefas que lhe são propostas, o que se reflete no seu baixo rendimento escolar.

Sendo o objetivo geral do nosso trabalho promover o sucesso do aluno com esta problemática, foi nesse âmbito que tentámos perceber quais as estratégias que podemos utilizar para o ajudar a envolver-se mais nas tarefas da aula e promover melhores resultados escolares.

3.2. Objetivos

O objetivo geral desta intervenção pedagógica é modificar o comportamento do aluno, aumentando o seu tempo de envolvimento nas tarefas propostas em sala de aula.

Temos ainda, como objetivos específicos: promover a melhoria dos resultados escolares do aluno ao melhorar o seu autoconceito e a sua autoestima. Estamos convencidos que, se o aluno estiver mais atento e se houver um maior envolvimento por parte deste nas atividades da aula, o seu rendimento escolar aumentará. Pensamos também que este rendimento escolar poderá contribuir, por sua vez, para o aumento da sua autoestima.

4. Metodologia

4.1. Opções metodológicas

Para esta intervenção pedagógica, uma vez que o nosso principal objetivo é modificar um comportamento inadequado e aumentar um comportamento adequado, ou seja, tentar aumentar o tempo de envolvimento do aluno em tarefa, decidimos utilizar algumas das estratégias que se baseiam nos princípios da modificação de comportamento, apoiados nas

teorias de Lopes e Rutherford (2001), tais como, o reforço social, o contrato comportamental e o sistema de créditos.

Segundo estes autores, “o reforço social é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente” (Lopes & Rutherford, 2001, p.81). O elogio, o sorriso, as expressões de apreço, as manifestações de agrado e simpatia, entre outras, são exemplos deste tipo de reforço.

Os contratos comportamentais, no contexto educativo, são acordos entre o professor e o aluno, onde cada um, em consonância com o outro, estipula e aceita as suas responsabilidades.

O sistema de créditos é uma estratégia de modificação comportamental em que o reforço é feito através da imediata disponibilização de créditos (moeda de troca) que o sujeito pode posteriormente permutar por gratificações por si escolhidas. Os créditos (ou “moeda”) poderão ser representados por pontos, fichas, cromos, estrelinhas... que o aluno vai amalhando para chegar a um objetivo: comprar coisas, atividades... de entre várias hipóteses que lhe são disponibilizadas. Para tal ele terá de ganhar o “dinheiro” necessário e pagar o valor definido em preço (Lopes & Rutherford, 2001).

4.2. Caracterização geral do aluno

O Manuel (nome fictício) é o interveniente nesta intervenção pedagógica. Trata-se de um rapaz de treze anos e frequenta o 2º ciclo. Ao longo do seu percurso escolar já teve três retenções e encontra-se a repetir o mesmo ano de escolaridade. O aluno vive com os pais e o irmão.

É um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). É seguido em consultas de PHDA e foi medicado com Concerta e Risperidona.

Para a caracterização do aluno, foram consultados vários documentos.

O relatório de avaliação psicológica que lhe foi feita refere que o aluno apresenta algumas dificuldades cognitivas, com resultados médios inferiores, ou seja, abaixo do esperado para a sua faixa etária. Evidencia bastantes dificuldades na expressão da linguagem verbal e escrita, bem como no cálculo mental e raciocínio numérico. O mesmo relatório refere

que o aluno revela insegurança nos momentos de decisão e deposita pouco crédito nas suas capacidades. Apresenta uma baixa autoestima e um baixo autoconceito, desistindo com facilidade das tarefas que lhe são propostas, o que se reflete depois nas suas aprendizagens e nos seus resultados escolares.

O Programa Educativo Individual (PEI) do aluno menciona que, durante o seu percurso escolar, se verificaram dificuldades de aprendizagem persistentes. Ainda no mesmo documento consta que o aluno apresenta comportamentos muito imaturos e infantis associados a insegurança e ansiedade, perante as exigências em tarefas de maior complexidade, desviando a sua atenção do objetivo proposto e oferecendo bastante resistência às aprendizagens escolares. Revela pouca autonomia, estando muito dependente de reforço sistemático e apoio individualizado por parte dos docentes.

Nos relacionamentos e interações tende a apresentar um comportamento imaturo, nem sempre aceitando as regras estabelecidas, reagindo de forma desajustada e mostrando comportamentos e atitudes descontextualizados. Esta dificuldade reflete-se na sua postura em sala de aula, sendo inconstante no interesse e grau de adesão às tarefas escolares, que alternam, segundo a sua predisposição e estabilidade emocional, ora colaborando ora dispersando-se facilmente e desviando a atenção para outros focos divergentes. Relativamente à sua relação com os colegas, nem sempre se relaciona bem com eles e alega pouca aceitação por parte destes.

4.3. Recursos

No sentido de concretizar os objetivos a que nos propusemos e de serem obtidas informações pertinentes e fidedignas, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos, a saber: análise documental; observação direta e entrevistas.

4.3.1. Análise documental

As fontes documentais consultadas e analisadas no processo individual de um aluno podem ser consideradas de primárias e inadvertidas (Bell, 2004), uma vez que não foram produzidas deliberadamente. Os documentos consultados já existem e foram produzidos com um objetivo prático, tendo em conta a realidade a que se referem e descrevem.

A análise dos documentos de avaliação produzidos pelos alunos é também fonte de informação fundamental na avaliação da eficácia dos projetos de intervenção em sala de aula.

Para esta intervenção, uma vez que se tratava de um aluno com necessidades educativas especiais de caráter permanente, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, recolhemos informação quer através da análise de alguns documentos, tais como, o Programa Educativo Individual (PEI); o Processo Individual do Aluno (PIA), onde constam relatórios médicos, psicológicos e pedagógicos; quer em conversas com ele, quer ainda em reuniões formais (Conselhos de Turma) ou conversas informais com os docentes da turma.

4.3.2. Observação direta

Quando queremos alterar um comportamento, é de extrema importância observá-lo com muita atenção, quantificá-lo e registá-lo para, de seguida, procedermos à nossa intervenção.

Deste modo, antes da intervenção, procedemos à observação de comportamentos do aluno, para ver e registar o tempo que este se distraía e não se envolvia nas tarefas da aula.

Optámos pela observação direta uma vez que, como observadores, interferimos diretamente no decorrer das aulas e com os intervenientes.

Segundo Esteves (2008, p.87), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”.

Assim, pensámos que a observação era fundamental na análise e intervenção pedagógica uma vez que nos permitia ver e analisar o comportamento do aluno, planificar a nossa intervenção, implementar as estratégias e obter uma retrospectiva da sua exequibilidade.

Registámos, sempre que possível, o modo como o aluno se tinha comportado durante as aulas, tendo em conta o seu envolvimento ou não nas tarefas propostas. Esta observação foi feita antes, durante e após a nossa intervenção.

4.3.3. Entrevista

A entrevista caracteriza-se por “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Esteves, 2008, pp. 92-93).

Fizeram-se duas entrevistas ao aluno: uma antes da intervenção (anexo 1A) e outra após a intervenção (anexo 1B), no sentido de estabelecer a comparação entre a forma como estava a sua autoestima, a sua relação com os colegas e com a escola, a sua motivação em relação às aprendizagens e as suas expectativas em relação ao futuro.

Pensámos que se o aluno aumentasse a sua autoestima, iria sentir-se mais motivado para se envolver nas tarefas propostas e, consequentemente, aumentaria o seu rendimento escolar. Segundo Peixoto (2003), muitos estudos que se debruçam sobre a relação da autoestima e o desempenho escolar nascem da convicção de que o percurso escolar é um fator preponderante na vida das crianças ou dos jovens. Por esta razão o sucesso ou ausência dele influencia inevitavelmente o autoconceito e/ou a autoestima.

4.4. Procedimentos

Para a realização deste nosso programa de intervenção, tivemos de adotar vários procedimentos/estratégias. Assim, dividimos o nosso trabalho em três momentos:

Primeiro momento: antes da intervenção;

Segundo momento: intervenção;

Terceiro momento: após a intervenção.

No que diz respeito ao primeiro momento, procedemos à recolha de informações sobre o aluno, através duma **análise documental**.

De seguida, passámos à **observação direta** e optámos pelos **registos por intervalos de tempo**. Este tipo de registo permite medir a ocorrência ou a não ocorrência de certos comportamentos em certos intervalos de tempo específicos. Para tal, o tempo total da observação é dividido em intervalos iguais e o observador regista se o comportamento ocorre ou não nesse intervalo. Os resultados são dados em termos de percentagem (Lopes & Rutherford, 2001). Elaborámos **grelhas** para que pudéssemos registar os comportamentos

observados antes (anexos 2, 2A, 2B, 2C), durante (anexos 3, 3A, 3B, 3C, 3D, 3E, 3F) e após (anexos 4, 4A) a intervenção pedagógica.

Uma vez que já tínhamos a informação, quer através dos documentos recolhidos quer das conversas com os professores, de que o aluno tinha uma baixa autoestima e que depositava pouco crédito nas suas capacidades, decidimos fazer-lhe, como já foi referido, uma **entrevista** (anexo1A). Pensámos que esta nos poderia ajudar a verificar a veracidade destas informações.

Uma estratégia utilizada para a modificação do comportamento foi o estabelecimento de um **“sistema de créditos”**. Conhecer os interesses/ gostos do aluno era uma maneira de poder saber como recompensá-los para os incentivar. Convém salientar que, se o aluno soubesse que ia ser recompensado caso se envolvesse na tarefa, estaria mais propenso a dedicar-se à realização ou ao envolvimento na mesma para obter o que desejava.

Assim, aproveitámos para perguntar ao aluno quais as recompensas que gostaria de ter caso cumprisse o estipulado pela professora na sala de aula. Ele respondeu que gostava de receber, entre outras coisas, chupas, chocolates, gomas, filmes, jogar no computador. Perguntámos ainda se gostava de ir à Mcdonald's e ir ao cinema. Com ar muito feliz, respondeu que adorava.

De seguida, decidimos esclarecer ao aluno o objetivo do mesmo programa e em que iria consistir o sistema de créditos. Tínhamos 16 cartões, cada um deles com 10 pontos (créditos) e com mensagens. No início de cada aula, por cada período de 5 minutos que o aluno estava envolvido numa tarefa, sem qualquer distração, ele tinha direito a um cartão (10 pontos). Esse cartão, para além desses pontos, continha uma mensagem positiva para promover a sua autoestima. Nos 5 minutos seguintes, ele teria de continuar a estar envolvido na tarefa, sem se distrair, e acumularia mais 1 cartão e assim sucessivamente. Contudo, caso o aluno se distraísse duas vezes nos períodos de tempo definidos (5min) por aula, ser-lhe-ia retirado um cartão dos que já tinha. Estávamos a utilizar a estratégia “custo de resposta”, que consiste em retirar privilégios como forma de punição para um problema comportamental. Utilizando esta estratégia até ao final da aula, pretendíamos valorizar mais o reforço (atribuição dos cartões), em detrimento da punição (retirada dos cartões). Em cada aula registava-se, numa grelha, o número de cartões/pontos obtidos e estes cartões eram recolhidos no final de cada aula. À medida que o aluno ia diminuindo o número de distrações e quando obtivesse 8 cartões, o que correspondia a 80 pontos, receberia uma recompensa: um chupa.

Depois de receber mais 8 cartões (160 pontos) recebia uma caixa de chocolates Kinder. Após receber mais 8 cartões, conquistava mais 80 pontos e acumulava 240 pontos, tendo direito a outro prémio: ver um filme na biblioteca. Depois de ter adquirido mais 8 cartões, o aluno atingia os 320 pontos e teria direito a jogar no computador, na biblioteca. Conquistando mais 8 cartões, perfazia os 400 pontos e voltaria a ter direito a outra recompensa: ida à McDonald's. Quando conquistasse mais 8 cartões acumulava 480 pontos e aí tinha direito à recompensa, para ele, mais valiosa: um bilhete para uma ida ao cinema. Como forma de ainda o estimular mais, caso ele atingisse o máximo de cartões, ou seja, 56 (560 pontos) a professora iria atribuir-lhe um prémio surpresa.

Depois dessa conversa com o aluno sobre o objetivo da implementação do programa de intervenção e as atitudes comportamentais que pretendíamos que ele modificasse, bem como as vantagens dessa alteração, decidimos elaborar um **contrato comportamental** (anexo 6). Este consistiu num acordo entre a professora e o aluno para negociar as responsabilidades de ambos quer quanto ao tipo de comportamento quer quanto ao reforço pela sua realização. Nesse referido contrato, constava o sistema de créditos e os cartões que o aluno receberia caso se envolvesse nas tarefas da sala de aula. O contrato foi lido ao aluno e assinado quer por ele quer pela professora.

Elaborámos, então, um conjunto de 16 **cartões ilustrados** (anexo 7) com imagens e com mensagens de reforço positivo, bem como, com o valor de 10 pontos em cada um deles. Convém salientar que esses cartões foram da nossa autoria. O nosso objetivo, ao elaborar esses cartões, era simultaneamente atribuir pontos ao aluno sempre que este manifestasse um comportamento desejado, “recompensá-lo” e incentivá-lo para continuar com esse comportamento e, ainda, aumentar a sua autoestima.

Procedeu-se também à elaboração de uma tabela (Tabela 2) para o registo do número de cartões e de pontos adquiridos e/ou retirados ao aluno durante a intervenção em cada aula. Esse registo seria feito pela professora de educação especial, para o aluno ver e perceber que tinha de trabalhar para conseguir as recompensas.

Depois da quantificação e do registo de comportamentos por intervalos de tempo, estabeleceu-se a “**linha de base**” representada no gráfico 1.

A “*linha de base*” obtém-se a partir dos registos comportamentais e constitui o ponto de partida para qualquer intervenção” (Lopes & Rutherford, 2001, p.67). Segundo estes autores, esta é importante quer pelo seu grau de validade e fidelidade quer porque permite o

desenvolvimento de um programa de intervenção controlado quanto à evolução do processo e quanto ao “produto final” dele resultante. A comparação entre a “linha de base” e os momentos posteriores de avaliação dá uma ideia mais concreta da eficácia ou ineficácia das estratégias de mudança utilizadas.

O registo antes da intervenção foi feito durante quatro aulas de observação direta e ocorreu entre os dias três de fevereiro e dois de março, às quartas-feiras, das 10:35 às 11:15, no âmbito do apoio pedagógico personalizado, na disciplina de português, em contexto de sala de aula com toda a turma. Esse registo era feito de cinco em cinco minutos até ao final da aula. Optou-se por esse período de tempo de observação de cinco em cinco minutos quer para não perturbar o aluno no registo quer porque seria stressante para a professora estar sempre a olhar para o relógio. Os primeiros cinco minutos da aula, que tinha início às 10:30, não eram registados uma vez que era o tempo que os alunos tinham para entrarem, sentarem-se e tirarem o material necessário à aula.

Durante esse período de observação, verificámos que o interveniente desta nossa intervenção pedagógica se distraía bastante nas aulas, arrastava a cadeira; falava com os colegas; mexia na mochila ou noutros materiais escolares; olhava com frequência para o relógio para ver as horas e revelava uma grande falta de persistência e de envolvimento perante as tarefas que lhe eram propostas. Quando era chamado à atenção pela professora, por vezes, amuava e utilizava expressões, tais como, “não sei”, “não sou capaz”, “não me apetece”.

Tal como se pode observar no gráfico 1, na primeira sessão/aula, o aluno esteve apenas cinco minutos envolvido em tarefa e os restantes trinta e cinco minutos esteve distraído. Na segunda sessão, esteve distraído durante vinte cinco minutos; na terceira, trinta minutos e na quarta vinte cinco minutos. Isto comprovava que o período de distração do aluno nas aulas era grande e que o tempo de envolvimento em tarefa era bastante reduzido.

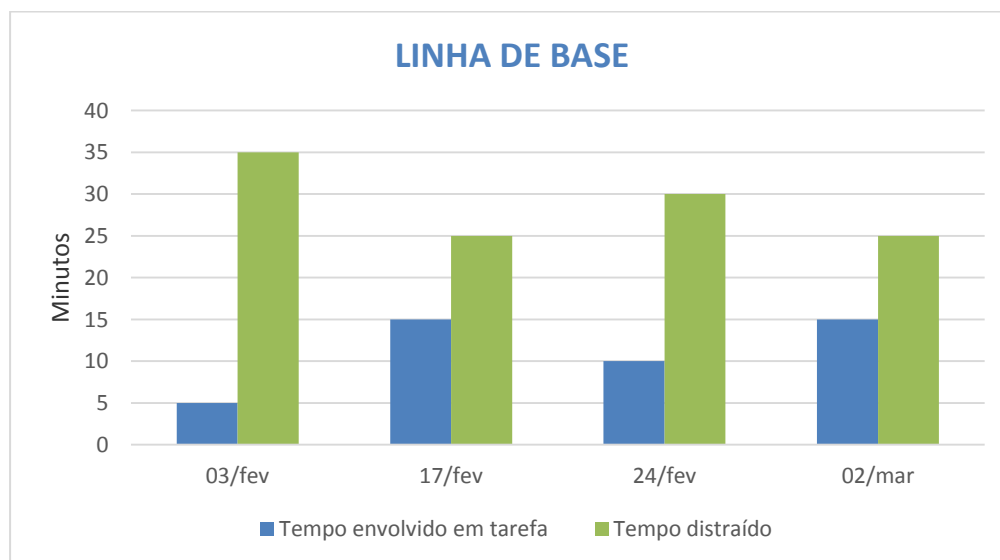


Gráfico 1: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído antes da intervenção.

No segundo momento do nosso trabalho, implementámos o programa de intervenção pedagógica, com vista à alteração de comportamentos indesejados. Recorremos ao mesmo conjunto de procedimentos para a monitorização da intervenção e procedemos também ao registo de comportamentos e, posteriormente, à elaboração de um gráfico desses comportamentos durante a implementação do programa.

No terceiro momento, efetuámos uma reflexão e discussão dos resultados, avaliando o grau de eficácia da intervenção realizada.

4.5. Implementação do programa de intervenção

Tal como já foi referido, o que se pretendia era alterar o comportamento indesejável, ou seja, diminuir o tempo que o aluno estava distraído e promover um maior envolvimento do mesmo nas tarefas de sala de aula, devendo estar mais atento às atividades propostas pela professora, executá-las sem interrupções e terminá-las.

As sessões com o início da estratégia de intervenção e utilização do sistema de créditos ocorreram entre o dia 9 de março e o dia 11 de maio, perfazendo assim um total de 7 aulas. Todas elas tinham a duração de 45 minutos havendo um período de observação e de registo de 40 minutos, uma vez que o aluno demorava cerca de 5 minutos para se sentar e tirar o material necessário à aula. De forma a evitar distrações, colocámos sempre o aluno na carteira da frente, perto do quadro. A professora de educação especial estava sentada ao lado

do aluno, o que lhe permitia supervisionar o seu trabalho e dar-lhe um acompanhamento mais individualizado. As atividades destas aulas de português consistiram: na apresentação oral de trabalhos realizados pelos alunos; na leitura e estudo de um conto; na correção de trabalhos de casa e nas revisões de preparação para o teste de avaliação.

O reforço social foi uma estratégia sempre utilizada ao longo da intervenção. Sempre que o aluno apresentava um comportamento desejado, como o de se envolver nas tarefas da aula, era imediatamente recompensado com um elogio, um sorriso e/ou uma carícia...

Convém lembrar que a professora, tal como combinado quer em conversa com o aluno quer no contrato comportamental, tinha cartões ilustrados com mensagens de reforço positivo, valendo cada cartão 10 pontos. Ao acumular os pontos estipulados, o aluno tinha direito às recompensas /prémios também já estipulados.

Na primeira aula, foram entregues ao aluno 6 cartões (60 pontos); no entanto, como ele se distraiu duas vezes, foi-lhe retirado 1, tendo assim obtido no final 5 cartões (50 pontos). Aqui ainda não teve direito a um prémio/ recompensa; no entanto, verificámos que as mensagens de reforço positivo eram, para ele, importantes. O aluno esteve envolvido em tarefa 30 minutos e apresentou 10 minutos de distração.

Na segunda aula, o aluno obteve 4 cartões, mas foram-lhe retirados 2, uma vez que apresentou quatro momentos de distração. Acumulou 7 cartões (70 pontos) mas ainda não teve direito a prémio. O Manuel esteve envolvido em tarefa apenas metade do tempo, ou seja, 20 minutos.

Na terceira aula, o aluno teve direito ao primeiro prémio (1 chupa-chupa), uma vez que já obteve 11 cartões (110 pontos). Apresentou três momentos de distração e esteve envolvido 25 minutos.

Na quarta aula, apresentou dois momentos de distração e esteve envolvido durante 30 minutos. Recebeu 5 cartões e acumulou 16 (160 pontos), o que lhe deu direito a uma caixa de chocolates Kinder.

Na quinta aula, o aluno apenas se distraiu uma vez, tendo estado envolvido em tarefa durante 35 minutos. Acumulou 23 cartões (230 pontos).

Na sexta aula, voltou a estar 35 minutos envolvido em tarefa, o que lhe valeu o terceiro prémio (visionamento de um filme na Biblioteca), visto que acumulou 30 cartões (300 pontos).

Na última aula de intervenção, o aluno passou os 40 minutos sempre envolvido em tarefa. Conseguiu atingir os 38 cartões (380 pontos) e teve direito a mais um prémio (jogar no computador na aula de apoio ao estudo).

No final de cada aula, a professora mostrava-lhe a tabela com os pontos adquiridos e incentivava-o a ter uma postura correta na aula de modo a rapidamente obter os prémios/recompensas que tinham sido estipuladas. O aluno levava os cartões para casa para que pudesse mostrá-los a quem entendesse (pais, colegas ou outras pessoas). Pensámos que isto pudesse contribuir para o aumento da sua autoestima. Porém, na aula seguinte, ele deveria devolver esses cartões à professora.

Verificou-se, ao longo da intervenção pedagógica, uma evolução dos comportamentos, uma vez que o tempo de distração foi gradualmente diminuindo e o aluno foi-se envolvendo mais nas tarefas. Podemos verificar isso no gráfico nº 2.

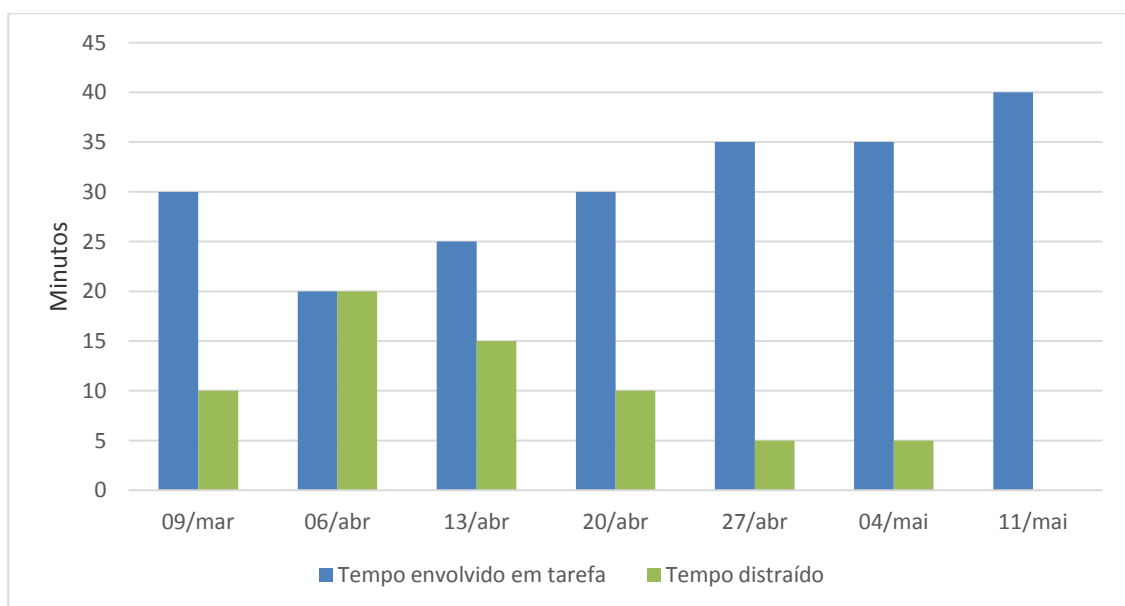


Gráfico 2: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído durante a intervenção.

No final destas aulas, o aluno ficou bastante satisfeito com o número de cartões/pontos que conseguiu. A tabela 2 ilustra bem o número de cartões/pontos conseguidos e os prémios obtidos.

TABELA 2: NÚMERO DE CARTÕES/PONTOS ADQUIRIDOS

	Nº de cartões adquiridos	Nº de cartões retirados	Cartões/ Pontos por aula	Total de pontos	Recompensa
1ª aula	6	1	5 = 50		
2ª aula	4	2	2 = 20	70	
3ª aula	5	1	4 = 40	110	Chupa-chupa
4ª aula	6	1	5 = 50	160	Chocolate Kinder
5ª aula	7	0	7 = 70	230	
6ª aula	7	0	7 = 70	300	Filme
7ª aula	8	0	8 = 80	380	Jogar no computador

4.6. Avaliação da intervenção

Após estas sete aulas da utilização do programa de recompensas, uma vez que pretendíamos verificar se mesmo sem um prémio, a mudança comportamental se mantinha, dissemos ao aluno que não lhe daríamos mais qualquer recompensa material. Assim, utilizámos novamente as mesmas grelhas de registo e fizemos a observação durante mais duas aulas (anexos 4 e 4A), onde apenas foi utilizado o reforço social, proporcionando ao aluno momentos de valorização pessoal sempre que manifestava comportamentos adequados.

Nessa primeira aula, o aluno esteve quase sempre envolvido nas tarefas propostas, à exceção de uma vez em que se distraiu. Na aula seguinte, o aluno nunca se distraiu e esteve os quarenta minutos bastante envolvido nas tarefas propostas, demonstrando interesse e participação na ficha de trabalho, o que se pode verificar no gráfico 3.

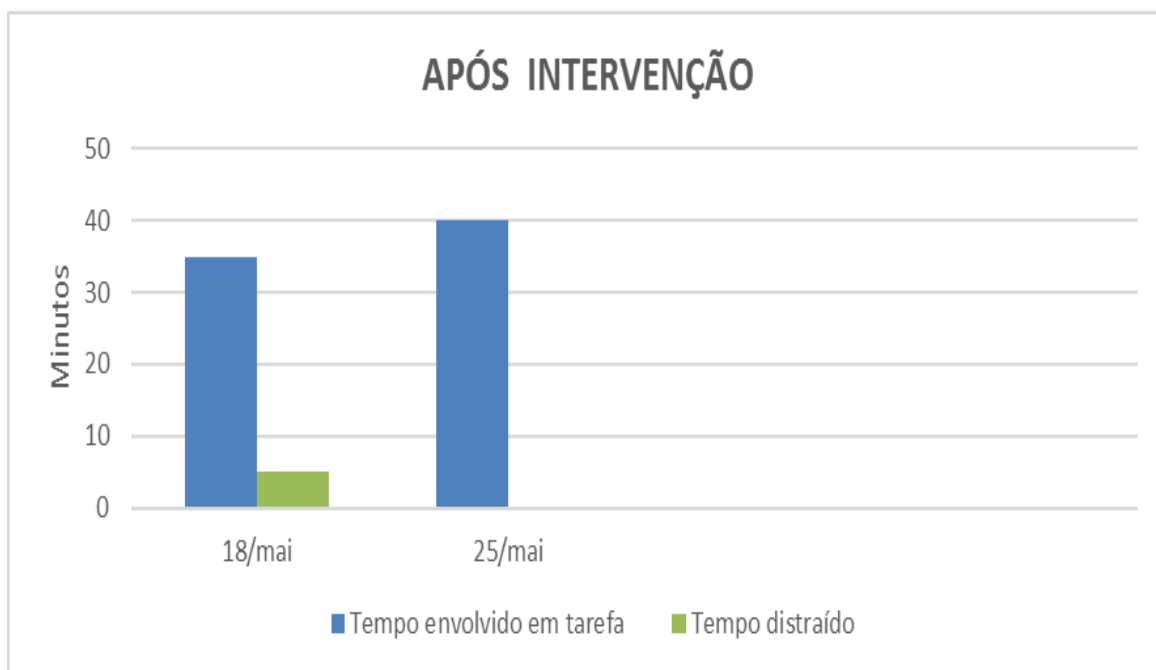


Gráfico 3: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído após a intervenção

CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois de concluída a implementação da proposta de intervenção pedagógica, era de toda a importância refletir sobre os resultados obtidos.

A partir do registo por intervalos de tempo que foi realizado em todas as aulas de observação, foi possível monitorizar a evolução do comportamento do aluno no que diz respeito ao tempo em que este estava envolvido em tarefa e ao tempo em que ele se distraía. Considerámos tempo em tarefa os momentos em que o aluno se encontrava envolvido nas tarefas escolares propostas e o tempo de distração correspondia ao tempo em que o aluno não estava direcionado ou envolvido no trabalho de sala de aula.

Se considerarmos o comportamento do aluno nas quatro aulas observadas antes da intervenção (gráfico 4), verificámos que em todo o tempo de observação dessas quatro aulas (160 minutos), o aluno apenas esteve envolvido nas tarefas cerca de 45 minutos, ou seja, em média, esteve distraído cerca de 72% do tempo de aula. Isto significava que, como ele prestava muito pouca atenção ao que o rodeava, tinha mais dificuldade em memorizar e em efetuar determinadas tarefas, o que comprometia a sua aprendizagem.

Constatámos que, nas duas aulas observadas após a intervenção, num período de 80 minutos, o aluno esteve envolvido em tarefas cerca de 75 minutos, ou seja, em média esteve distraído apenas cerca de 6, 2 % do tempo de aula. Verificou-se, assim, uma nítida alteração da conduta do aluno no sentido desejado.

O gráfico 4 ilustra o que acabámos de referir, verificando-se que a linha do tempo distraído antes da intervenção era intermitente, prevalecendo valores elevados nesse âmbito (iniciou-se em 87,5%), situação que se alterou significativamente após a intervenção (terminou em 0%). Por outro lado, no que respeita à linha do tempo envolvido em tarefa antes da intervenção, houve também uma oscilação, iniciando com valores baixos de envolvimento (12,5%), situação que se inverteu em sentido ascendente após a intervenção, terminando com 100%.

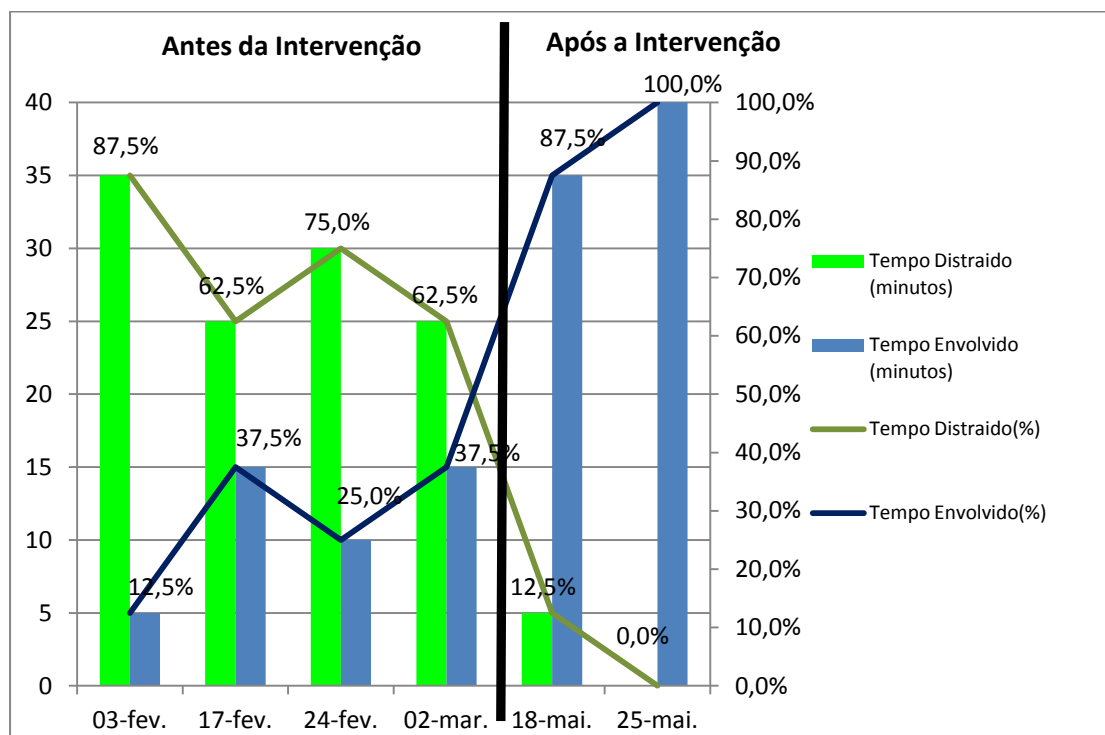


Gráfico 4: Tempo envolvido em tarefa e tempo distraído antes e após a intervenção.

Assim, ao compararmos os resultados obtidos antes da intervenção (linha de base) e os resultados obtidos após a intervenção pedagógica, podemos constatar que houve uma melhoria bastante significativa do comportamento do aluno. Os níveis elevados de tempo em tarefas da aula passou a ser uma constante nas aulas observadas, apresentando apenas pontualmente um comportamento de distração.

De facto, esta situação já se veio a verificar ao longo da intervenção e mesmo depois de já não se recorrer ao sistema de créditos. Isto permitiu-nos concluir que os comportamentos foram interiorizados pelo aluno e que poderão continuar a manter-se.

Logo no início, antes da nossa intervenção, pela análise dos relatórios psicológicos e pelo PEI do aluno, soubemos que este tinha uma baixa autoestima, o que poderia contribuir também para a sua distração, para a falta de motivação e de envolvimento nas tarefas da aula, o que se refletia nas suas aprendizagens e nos seus fracos resultados escolares. Partimos do princípio que, se o aluno não se distraísse e se envolvesse mais nas tarefas da aula, o seu sucesso escolar aumentaria e, consequentemente, a sua autoestima também melhorava. Assim, tivemos de intervir bastante na área da modificação dos comportamentos.

Na primeira entrevista feita ao aluno antes da proposta de intervenção pedagógica, este revelou pouco interesse pela vida escolar. Referiu que não gostava muito da escola e apresentava uma relação pouco amistosa com os colegas, pois achava que não gostavam dele. Sentia que se descontrolava muitas vezes. Pensava que não era capaz de ter bons resultados mesmo que se esforçasse e não participava nas aulas por medo de errar. Quando lhe perguntámos se se considerava uma pessoa inteligente, referiu que não, apresentando uma imagem muito pouco positiva de si mesmo. Perante tarefas mais complexas, tinha tendência a desistir. Relativamente ao futuro e à profissão desejada, queria ser engenheiro civil, mas achava que não ia conseguir.

Na segunda entrevista feita na última aula, o aluno já apresentava uma melhor relação com os colegas; conseguia participar mais nas aulas; sentia que se esforçasse conseguia ter melhores resultados; revelando assim uma maior persistência. As suas expectativas em relação ao futuro também tinham aumentado. Tinha conseguido melhorar os seus resultados escolares e esperava transitar de ano. Achava que se se esforçasse conseguia a profissão desejada.

Ao compararmos as duas entrevistas percebemos que a autoestima e autoconfiança do aluno tinham melhorado. Este, depois da intervenção, estava muito mais confiante, mais motivado, acreditando muito mais nas suas próprias capacidades. A sua relação com os colegas da turma também melhorou significativamente.

Relativamente aos resultados escolares, estes melhoraram bastante, uma vez que, no primeiro período o aluno obteve cinco níveis inferiores a três e no terceiro período apenas obteve um nível inferior a três. Pensamos que essa melhoria esteja relacionada com o aumento da sua atenção/concentração, do seu envolvimento nas tarefas da aula e de uma maior motivação para as aprendizagens.

Falámos com o conselho de turma sobre a evolução deste aluno e os professores referiram que ele tinha, efetivamente, melhorado o comportamento, o que se refletiu no seu aproveitamento.

Perante o exposto, pensamos que o nosso programa de intervenção pedagógica se revelou adequado.

CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O presente trabalho incidiu numa intervenção pedagógica num aluno com NEE, com perturbação de hiperatividade e défice de atenção. O aluno apresentava dificuldades em manter a atenção, baixa autoestima, baixo autoconceito, falta de persistência e de envolvimento nas tarefas da aula.

A partir destas problemáticas apresentadas pelo aluno, procurámos abordar a PHDA, visto que o sujeito da nossa intervenção se enquadrava nesse contexto. Pretendemos também contribuir, através da utilização de estratégias adequadas, para que o aluno aumentasse a sua atenção e se envolvesse durante mais tempo nas tarefas da aula, pois tínhamos a noção de que quanto mais atenção e envolvimento os alunos apresentarem nas tarefas propostas, melhor será o seu rendimento escolar.

Uma vez que os alunos passam grande parte do tempo em contexto escolar e que os seus comportamentos podem influenciar o seu rendimento académico, pareceu-nos de grande importância que os professores que trabalham com estes alunos fossem conhecedores da sua problemática e que arranjassem estratégias para os ajudar a superar as suas dificuldades. Nesse sentido, recolhemos informação junto de vários autores para conhecer algumas dessas estratégias. De seguida, delineámos e implementámos um programa de intervenção baseado nos princípios de modificação do comportamento.

Concluimos que houve pontos que foram fundamentais para a concretização dos nossos objetivos. As estratégias comportamentalistas implementadas foram bastante importantes para a promoção de comportamentos desejáveis dentro da sala de aula. Os reforços sociais contribuíram para a valorização pessoal do aluno, para a valorização dos seus esforços, para mudar as suas atitudes e, ainda, para a obtenção de melhores resultados escolares. A utilização dos cartões com mensagens de reforço positivo pareceu-nos ter contribuído para melhorar a sua autoestima e a sua motivação. O contrato comportamental revelou ser também importante, uma vez que incutia ao aluno a responsabilidade do seu cumprimento. O sistema de créditos foi ao encontro dos gostos do aluno, motivando-o para se esforçar e alterar o seu comportamento.

Ter estado alguém ao lado do aluno a ajudá-lo (neste caso, a docente de educação especial) fez com que ele se sentisse mais protegido e mais confiante, sendo que era um aluno

extremamente carente e necessitava muito desse apoio individualizado e dessa atenção. A relação de empatia criada entre a professora e o discente foi também fundamental.

No início da nossa intervenção, estávamos convencidos que um melhor rendimento escolar poderia contribuir para aumentar a autoestima e o autoconceito do aluno. Este facto verificou-se, uma vez que ele melhorou os resultados escolares, o que contribuiu para que se sentisse mais confiante nas suas capacidades.

A nível das relações com os colegas, também foi notória uma evolução, visto que o Manuel estava mais integrado na turma e se sentia mais aceite pela mesma.

Concluimos que os procedimentos efetuados por nós não só ajudaram o Manuel, aluno com necessidades educativas especiais, como todos os outros alunos da turma, uma vez que proporcionaram a todos um ambiente mais tranquilo e propício às aprendizagens.

É de salientar que estivemos sempre em articulação com os professores da turma, o que nos ajudou a que este trabalho decorresse da melhor maneira.

Termos tido pouco tempo para trabalharmos diretamente com o aluno na sala de aula (apenas uma vez por semana) constituiu, para nós, algum constrangimento. Os comportamentos desajustados têm de ser bastante trabalhados e quanto mais tempo houver para se fazer esse trabalho, melhor será o resultado.

Considerámos uma prática inclusiva o facto da nossa intervenção com o aluno ter sido realizada na turma, dentro da sala de aula.

Em suma, concluimos que o programa de intervenção implementado se revelou eficaz e que conseguimos atingir os objetivos propostos.

Perante os resultados obtidos, ficámos com a perceção clara de que o trabalho por nós desenvolvido terá contribuído para o aumento do nível de atenção/ concentração do aluno intervencionado, promovendo um comportamento mais adaptativo, com atitudes mais adequadas na sala de aula. No entanto, como não sabemos se este comportamento desejado do aluno será mantido sem as técnicas de modificação do comportamento, achámos que deverá ser dada uma continuação da intervenção, no próximo ano letivo.

A concretização deste trabalho foi um processo de construção e valorização pessoal, na medida em que aprendemos muito e contribuímos, simultaneamente, para o sucesso e felicidade dos alunos.

Para que este e outros alunos recebam uma educação adequada às suas necessidades é fundamental a formação contínua dos professores na área das necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, N. (2014). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa

APA (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5)*(5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores

Almeida, L. R. (2012). *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos* (1ª ed.) São Paulo: Edições Loyola.

Bandura, A. (2005). *The evolution of social cognitive theory*. Great management. Ink. Smith & M. Hitt,: UK Oxford University Press.

Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: a Handbook for Diagnosis and Treatment*. (3rd Edition). New York: Guildford Press.

Barkley, R. (2002). *Transtorno do Défice de Atenção/Hiperatividade- THDA: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde*. São Paulo: Artmed.

Barkley, R. (2006). *Transtorno de Deficit de Atenção/ Hiperatividade, manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Burns, R. (1979). *The Self Concept: In Theory, Measurement, Development and Behaviour*. California University: Longman.

Castillejo, J. L., Gargallo, B., Baeza, C., Peris, M., D. & Toledo, A. (1987). *Investigación educativa y práctica escolar – Programas de acción en el aula*. Madrid: Santillana, SA.

Cordinhã, A. C. & Boavida, J. (2008). A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 24, 577-589.

Esteves, L.M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperativas*. Mem Martins: Edições Cetop

Garcia, I., (2001). *Hiperactividade - prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw – Hill de Portugal.

Gomes, M. A. (2007). *Auto-conceito /auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico: contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

Gouveia, L. (2003). *A autoestima em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Mestrado, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Guimarães, J. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes*. Dissertação de mestrado em Psicocriminologia, apresentada ao ISPA - Instituto Universitário.

Johnson, R.T; Johnson; D.W; Smith, K.A; Sheppard, S.D. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices; *Journal of Engineering Education*, 1-15.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. Los Angeles: SAGE Publications.

Lino, T. (2005). *Distúrbio do défice de atenção. Trabalho de licenciatura em Psicologia, Universidade Autónoma de Lisboa. O Portal dos Psicólogos*, 1-15

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*, (2ª ed.). Porto Editora.

Lopes, J. (1998). *Distúrbio hiperativo de défice de atenção em contexto de sala de aula*. Dissertação de doutoramento, apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Lopes, J. (2003). *A hiperatividade*. Coimbra. Quarteto Editora.

Lopes, J. (2004). *A hiperatividade*. Coimbra: Quarteto Editora

Lourenço, M. (2009). *Hiperatividade e Défice de Atenção em Contexto Escolar: Estudo comparativo das perceções e atitudes de professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Manta, A. (2016). *Filho, presta atenção!* Clube do Autor, S.A.

Moyses, L. (2005). *A autoestima se constrói passo a passo*. (5ª ed.). Campinas: Papyrus

Núñez, J. & González-Pienda, J. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales de los alumnos con dificultades de aprendizaje. In V. Santiuste & J. Beltrán (coord.). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Parker, H.C. (2003). *Desordem por défice de atenção e Hiperatividade – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de doutoramento, apresentada à Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Pereira, M. (2006). El Autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y da educación, (Revista Electrónica) *Actualidades Investigativas en Educación*, (vol 6), 1, 1409-4703.

Piletti, N. (1987). *Psicologia Educacional*. 17ª ed. São Paulo: Ática

Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.

Quiles, M.J e Espada, J. P. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: K Editora.

Quiles, M.J e Espada, J.P. (2014). *A autoestima na infância e na adolescência*. Bookout, Lda.

Roldão, D. (2003). *Motivação e auto-conceito em alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Monografia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Rosenberg, M. (1986). *Society and the adolescent self-image*. Revised Edition. Middetown: Wesleyan University

Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho.

Sauvé, C. (2006). *Domesticar a hiperactividade e o défice de atenção*. Lisboa: Climepsi Editores

Selikowitz, M. (2010). *Défice de atenção e Hiperatividade*. Lisboa: Texto Editores

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16 (2), 267-276.

Serra, A.V. (1988). O Auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (6), 101-110

Skaalvik, E. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept. A analysis of causal predominance in a development perspective. *Journal of personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.

Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto: Porto Editora

Vásquez, I. (1997). *Hiperatividade: Avaliação e Tratamento*, in Bautista, R. *Necessidades Educativas Especiais* (1ªed.) Lisboa: Dinalivro, cap.VII, 159-184.

Vaz, J. (1987). *As “capacidades de mobilização” do aluno desatento – Estudo de uma amostra de alunos do ensino preparatório considerados desatentos pelos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

ANEXOS

ANEXO 1A

1ª Entrevista (antes da intervenção)

Esta entrevista foi feita ao aluno pela professora de educação especial, no início do segundo período.

P- Gostas de andar na escola?

A- Gosto mais ou menos. Por um lado, gosto porque tenho companhia, mas por outro não porque estamos muito tempo aqui fechados dentro das salas e é cansativo.

P- E quanto aos teus colegas, tens uma boa relação com eles?

A- Nem por isso! São chatos... eu não gosto muito dos colegas da turma.

P- Mas porquê? Achas que são todos maus colegas?

A- Olhe, porque acho que eles falam mal de mim, dizem coisas que não são verdade...e eu prefiro não estar com eles e pronto. Não consigo explicar...

P- Então não tens outros colegas aqui na escola com quem tens mais proximidade? Não me refiro só aos da turma, mas aos outros.

A- Poucos. Eles não gostam de mim!

P- Por que razão é que achas que eles não gostam de ti? Pode ser apenas uma impressão tua, não?

A- Não é nada...! Eu sei que eles não gostam. Só me chateiam, chamam-me nomes e eu depois ... enervo-me e começamos a discutir e, outras vezes, até começo a bater-lhes e eles a mim.

P- Perdes o controlo?

A- Sim, passo-me. Às vezes até choro e vou-me embora.

P- És uma pessoa que te enervas com facilidade? Por exemplo, quando um professor te pede para que respondas a uma pergunta, como reages? Ficas nervoso?

A- Pois, aí fico mesmo muito nervoso e não respondo.

P- Porquê?

A- Então... porque acho que vou errar.

P- Mas as pessoas podem errar! Não sabemos sempre tudo! Os teus colegas não respondem sempre de forma correta.

A- Pois, só que depois eles fazem pouco de mim... e assim.

P- Não achas que tens de participar mais nas aulas quer para esclareceres as tuas dúvidas quer porque és avaliado pela tua participação?

A- Eu sei que a participação também conta, só que eu não gosto muito... tenho medo...

P- Achas que consegues fazer tudo como os teus colegas?

A – Eh... mais ou menos.

P- Quando tens uma tarefa mais complexa, mais difícil, para realizar, qual é a tua atitude? Persistes, tentas fazer ou, pelo contrário, desistes?

A- Então... se é difícil... claro que desisto! Não faço e pronto.

P- Olha, gostava de saber se te consideras uma pessoa inteligente.

A- Inteligente?! Claro que não! Não compreendo as coisas, enervo-me e já nem tento. Para quê?

P- O facto de não compreenderes as coisas, tal como estás a dizer, pode ser porque te distraís, estás a pensar noutras coisas.

A- Às vezes pode ser isso, mas... não... Eu não consigo, não sou capaz, acho eu...!

P- E a tua família, considera-te inteligente? O que achas?

A- Sim... estão sempre a dizer que se eu me esforçar sou capaz...e essas coisas. Só que eu sei que não é bem assim.

P- No primeiro período, as coisas não correram muito bem porque tiveste algumas negativas; no entanto, sabes que se te esforçares consegues ainda transitar de ano, não é verdade?

A- Eu sei lá! Vamos ver!

P- Para terminar, gostaria que me disseses quais são os teus objetivos para o futuro, ou melhor, o que gostavas de ser um dia, qual a tua profissão desejada?

A- Ah, gostava de fazer casas em xisto, casas pequeninas e assim...

P- Como assim? Ser construtor civil ou engenheiro civil?

A- Isso! Acho que é engenheiro civil!

P- Muito bem! Mas para isso tens de te esforçar, de te empenhar, para teres um curso superior.

A- Eu estou a dizer que gostava, mas não quer dizer que vá ser isso. Oh, acho que não vou conseguir... também não quero muito saber disso agora... tenho tempo.

P- Claro que vais! Como já te disse, tens de perceber que se te empenhares, se estiveres atento nas aulas e se estudares, consegues.

A- Está bem. Obrigado.

ANEXO 1B

2ª Entrevista (depois da intervenção)

Esta entrevista foi feita ao aluno pela professora de educação especial, no final do ano letivo.

P- Lembraste de eu ter falado contigo sobre a escola? Perguntei-te se gostavas de andar na escola. Na altura respondeste que, por um lado gostavas, mas por outro, sentias que estavas muito tempo fechado.

A- Sim, foi isso e é verdade!

P- E como é agora a tua relação com os teus colegas? Já te dás melhor com eles?

A- Sim, agora até dou! Bem, ainda há alguns de quem eu não gosto muito lá fora, mas...

P- Referes-te aos colegas que não são da tua turma ou aos da turma?

A- Não, os da turma agora até são fixes! Há outros daí... mas olhe, eu já nem ligo. Nem quero saber!

P- Vocês ainda continuam com muitas zangas, brigas?

A- Por acaso agora já não é tanto!

P- Consegues controlar-te mais quando te “chateiam”?

A- Às vezes, sim.

P- Continuas a ficar nervoso quando um professor te pede para que respondas a uma pergunta?

A- Às vezes, ainda fico!!! Só que agora, quando sei, participo mais.

P- Então, achas que agora participas mais nas aulas?

A- Sim. Sabe, eu até tive melhores notas porque tento participar.

P- Muito bem! Estás mais confiante, é isso?

A- É. Quando não tenho a certeza, que se “lixe”, respondo. Pelo menos, tento. Se acertar, acertei; se errar... paciência.

P- Mas tu consideras-te uma pessoa inteligente?

A- Mais ou menos. Se me esforçar...até consigo; outras vezes, não. Só que também acho que sou um bocado preguiçoso...

P- Provavelmente, também estás com mais atenção nas aulas, envolves-te mais nas tarefas das aulas. É isso?

A- Sim, é isso. E agora tenho melhores notas!

P- Muito bem! Isso quer dizer que se te esforçares, consegues?

A- Sim! Penso que sim!

P- Continuas a pensar ser engenheiro civil, no futuro?

A- Continuo.

P- Estou muito contente contigo! Vejo que já gostas mais da escola, dos colegas, tens melhores resultados. Então quer dizer que vais transitar de ano?

A- Eu acho que sim! Espero bem que sim! Já subi a muitas disciplinas, por isso...

P- Claro que sim! Parabéns! Então isso quer dizer que vale a pena o esforço?

A- Eu acho que sim.

ANEXO 2

1ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 3 de fevereiro

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Correção do trabalho de casa.

Comportamentos observados: distração/falta de envolvimento nas tarefas da aula.

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
X	X	X	X	0	X	X	X

Tempo distraído: 35 minutos

Tempo envolvido: 05 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno distraia-se, com frequência, a olhar para os colegas; não corrigia os TPCs; mexia no lápis; arrastava a cadeira.

ANEXO 2A**2ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 17 de fevereiro

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Ficha de trabalho (exercícios de gramática).

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento na tarefa

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
X	X	X	X	0	0	X	0

Tempo distraído: 25 minutos**Tempo envolvido: 15 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno distraia-se com frequência a olhar para os colegas; a chamar o colega do lado; a tentar olhar para a janela; arrastava a cadeira.

ANEXO 2B

3ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 24 de fevereiro

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Leitura e análise de um texto

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento na tarefa

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
X	0	X	X	X	0	X	X

Tempo distraído: 30 minutos

Tempo envolvido: 10 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno revelava agitação e distração: tentava falar com os colegas; voltava-se para o lado; mexia na mochila que estava ao lado da mesa.

ANEXO 2C**4ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (antes da intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 2 de março

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Revisões para o teste de avaliação.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento na tarefa da aula.

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	X	X	X	0	0	X	X

Tempo distraído: 25 minutos**Tempo envolvido: 15 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno tentava falar com os colegas; não passava tudo o que estava no quadro e distraia-se a olhar para os outros. Por vezes, o aluno olhava no vazio.

ANEXO 3

1ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)

Aluno: Manuel Data: 9 de março Professora/Observadora: Luísa Marques Início do registo: 10h35 Final do registo: 11h15 Atividade da aula: Apresentação oral de trabalhos realizados pelos alunos																							
<p>Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula</p> <table style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5 min</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">5min</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">X</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">0</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px;">X</td> </tr> </table> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">Tempo distraído: 10 minutos</p> <p style="text-align: center;">Tempo envolvido: 30 minutos</p> <p style="margin-top: 10px;">X = distraído</p> <p>0 = envolvido em tarefa</p> <p style="margin-top: 20px;">Comentários: Foram entregues 6 cartões (60 pontos); no entanto, como o aluno se distraiu por duas vezes a chamar o colega “para lhe contar uma coisa”, foi-lhe retirado 1 cartão, tendo obtido no final 5 cartões (50 pontos).</p>								5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min	0	0	0	0	0	X	0	X
5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min																
0	0	0	0	0	X	0	X																

ANEXO 3A**2ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 6 de abril

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Leitura e estudo de um conto.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	X	X	0	X	X	0

Tempo distraído: 20 minutos**Tempo envolvido: 20 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno obteve 4 cartões mas foram-lhe retirados 2.

Acumulou mais 2 cartões, logo ficou com 7 cartões (70 pontos). Ainda não teve a recompensa.

ANEXO 3B

3ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 13 de abril

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Continuação do estudo do conto.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	X	X	0	0	X	0

Tempo distraído: 15 minutos

Tempo envolvido: 25 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno receberia 5 cartões, mas como se distraiu 3 vezes, foi-lhe retirado 1. Assim, recebeu apenas 4 cartões (40 pontos). Tem agora 11 cartões (110 pontos) Aqui o aluno teve direito ao 1º prémio: 1 chupa-chupa.

ANEXO 3C**4ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 20 de abril

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Correção do trabalho de casa.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	X	0	X	0	0

Tempo distraído: 10 minutos**Tempo envolvido: 30 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno recebeu 6 cartões, mas como lhe foi retirado 1, pelo facto de estar em dois períodos distraído, recebeu apenas 5 (50 pontos). Juntando estes aos anteriores, ficou com 16 cartões (160 pontos). Recebeu mais um prémio: 1 caixa de chocolates Kinder.

ANEXO 3D

5ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 27 de abril

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Descrição de uma paisagem.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	0	0	X	0	0

Tempo distraído: 5 minutos

Tempo envolvido: 35 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno recebeu 7 cartões (70 pontos). Juntando estes aos anteriores, ficou com 23 cartões (230 pontos). Ainda não atingiu o 3º prémio.

ANEXO 3E**6ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 4 de maio

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Conclusão do estudo de um conto.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	X	0	0	0	0

Tempo distraído: 5 minutos**Tempo envolvido: 35 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno recebeu 7 cartões (70 pontos). Juntando estes aos anteriores, ficou com 30 cartões (300 pontos). Recebeu o 3º prémio: Visionamento de um filme na Biblioteca.

ANEXO 3F

7ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (durante a intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 11 de maio

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Revisões para o teste de avaliação.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	0	0	0	0	0

Tempo distraído: 0 minutos

Tempo envolvido: 40 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: Nesta aula, o aluno esteve sempre envolvido em tarefas, logo obteve mais 8 cartões (80 pontos), conseguindo assim 38 cartões (380 pontos). No final da aula, recebeu mais outro prémio: jogar no computador na aula de apoio ao estudo.

ANEXO 4**1ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (após a intervenção)**

Aluno: Manuel

Data: 18 de maio

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Entrega e correção dos testes escritos.

Comportamentos observados: distração ou falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	X	0	0	0	0

Tempo distraído: 5 minutos**Tempo envolvido: 35 minutos**

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno esteve quase sempre envolvido nas tarefas propostas, à exceção de uma vez que se virou para o colega a rir, segundo ele, “por causa de uma coisa”:

ANEXO 4A

2ª Observação: Grelha de Registo por intervalos de tempo (após a intervenção)

Aluno: Manuel

Data: 25 de maio

Professora/Observadora: Luísa Marques

Início do registo: 10h35

Final do registo: 11h15

Atividade da aula: Realização de uma ficha de trabalho.

Comportamentos observados: distração / falta de envolvimento nas tarefas da aula

5 min	5 min	5 min	5 min	5min	5 min	5 min	5min
0	0	0	0	0	0	0	0

Tempo distraído: 0 minutos

Tempo envolvido: 40 minutos

X = distraído

0 = envolvido em tarefa

Comentários: O aluno demonstrou interesse e participação na realização da ficha de trabalho. Solicitou a professora para esclarecimento de dúvidas. Realizou atempadamente a ficha.

ANEXO 5

Descrição das aulas durante a intervenção

A primeira aula, com o início da estratégia de intervenção e utilização do sistema de créditos, ocorreu no dia 9 de março, entre as 8h50 e as 9h30. A aula, assim como todas as outras onde decorreu esta intervenção, tinha a duração de 45 minutos e tinha um período de observação e de registo de 40 minutos, uma vez que o aluno demorava cerca de 5 minutos para se sentar e tirar o material necessário à aula.

De forma a evitar distrações, colocámos sempre o aluno na carteira da frente, perto do quadro. A professora de educação especial estava sentada ao lado do aluno, o que lhe permitia supervisionar o seu trabalho e dar-lhe um acompanhamento mais individualizado. A atividade da aula era a apresentação oral de trabalhos realizados pelos alunos. O Manuel revelou interesse, esteve calado a ouvir com atenção os colegas. Fez uma observação pertinente em relação ao que o colega estava a apresentar. Por cada 5 minutos sem se distrair o aluno recebia um cartão/ 10 pontos e uma mensagem com reforço positivo. Sempre que esses cartões lhe eram entregues, ele ficava entusiasmado. No entanto, ao fim de 25 minutos, quando já lhe tinham sido atribuídos 5 cartões/50 pontos, o Manuel começou a chamar o colega do lado despropositadamente. Assim, tal como tinha sido combinado, não lhe foi atribuído um cartão nesse período de tempo de 5 minutos. Ele revelou alguma tristeza e depois a passou a demonstrar interesse. Nos últimos minutos, o aluno já apresentou alguma agitação e voltou a chamar o colega, o que fez com que lhe fosse retirado um cartão. Deste modo, apenas conseguiu 5 cartões/ 50 pontos, uma vez que lhe foi retirado um, por se ter distraído por duas vezes. Aqui ainda não teve direito a um prémio/ recompensa; no entanto, verificámos que as mensagens de reforço positivo eram, para ele, importantes. No final da aula, a professora mostrou-lhe a grelha com os pontos adquiridos e alertou-o, mais uma vez, para ter uma postura correta na aula de forma a rapidamente obter o 1º prémio/ recompensa. O aluno levava os cartões para casa para que pudesse mostrá-los a quem entendesse (pais, colegas ou outras pessoas). Pensámos que isto pudesse contribuir para o aumento da sua autoestima. Porém, na aula seguinte, ele deveria devolver esses cartões à professora.

A aula do dia 6 de abril foi à mesma hora e com a mesma duração da aula anterior, bem como todas as aulas seguintes. A atividade consistia na leitura e estudo de um conto. Nos 10 primeiros minutos, o Manuel esteve atento à leitura do conto. Recebeu 2 cartões /20

pontos; porém, teve duas situações de distração (a “olhar no vazio” e depois a dobrar o livro a balouçar-se) nos momentos seguintes, não lhe tendo sido atribuído mais nenhum cartão e, pelo contrário, foi-lhe retirado um. Aqui ele só tinha conseguido 10 pontos. De seguida, conseguiu estar mais um período de tempo interessado, pois foi a vez dele de ler o que fez com correção. Conseguiu mais um cartão; contudo, nos dois momentos seguintes, revelou alguma agitação (olhava para um lado e para outro) apesar da professora lhe ter indicado para acompanhar a leitura. Foi-lhe retirado um cartão. Como nos momentos seguintes voltou a empenhar-se, adquiriu mais um cartão. Depois de ver a grelha de registo, percebeu que ainda não tinha direito ao prémio, pois ainda só tinha acumulado 70 pontos, mas, com entusiasmo, disse que já estava quase a conseguir e prometeu estar empenhado na aula seguinte.

A terceira aula teve lugar no dia 13 de abril. A atividade consistia na continuação do estudo do conto e na resolução de algumas perguntas relacionadas com o mesmo. O aluno iniciou a aula de forma muito participativa e empenhada a resolver as questões e conseguiu receber 2 cartões (20 pontos). Depois, nos dois períodos seguintes, distraiu-se e foi-lhe retirado um cartão. Voltou à resolução da ficha, pediu ajuda uma vez para que lhe fosse esclarecida uma dúvida e foram-lhe atribuídos mais 2 cartões (40 pontos). Como depois se voltou a distrair, não recebeu o cartão, mas no final da aula conseguiu outro e amealhou 110 pontos. Teve, finalmente, o 1º prémio, o chupa-chupa.

A quarta aula decorreu no dia 20 de abril. A atividade era a correção do trabalho de casa. Nesta aula, o aluno manifestou interesse e empenho, fazendo tudo aquilo que lhe estava a ser proposto, verificava que tinha quase tudo bem. Perante isto, ele adquiriu 6 cartões, mas como teve duas situações de distração, foi-lhe retirado um ficando com 5 cartões (50 pontos) nessa aula. Deste modo, amealhou 160 pontos e teve direito ao 2º prémio: uma caixa de chocolates Kinder.

A quinta aula foi no dia 27 de abril. A atividade consistia na descrição de uma paisagem. O Manuel esteve bastante aplicado durante toda a aula, tendo-se distraído apenas num dos momentos, pelo que recebeu 7 cartões (70 pontos). Juntando estes pontos aos anteriores, ficou com 23 cartões (230 pontos), o que não foi suficiente para receber o terceiro prémio. Contudo, a professora elogiou-o bastante e ele ficou notoriamente bastante satisfeito.

A sexta aula foi no dia 4 de maio e a atividade era a conclusão do estudo do conto. Quando a professora perguntou a opinião dos alunos sobre o mesmo, o aluno colocou o dedo no ar para responder, revelando-se visivelmente satisfeito com a sua prestação. Nesta aula

teve apenas uma situação de distração quando se virou para o colega e desatou a rir. Foi questionado pela professora sobre o motivo do riso, mas recusou-se a responder. Nesta aula, o aluno recebeu 7 cartões (70 pontos). Juntando aos restantes, ameculhou 30 cartões (300 pontos), atingindo assim o outro prémio/recompensa: visionamento de um filme na Biblioteca da escola.

A sétima aula teve lugar no dia 11 de maio. Foram feitas revisões para o teste de avaliação. O aluno revelou empenho e autonomia na realização dos exercícios. Nunca apresentou qualquer situação de distração, conseguindo mais 8 cartões (80 pontos), perfazendo assim um total de 30 cartões (380 pontos), o que lhe permitiu receber outro prémio: jogar no computador na sala de apoio ao estudo.

ANEXO 6

CONTRATO COMPORTAMENTAL

Eu, Manuel, comprometo-me a realizar, sem me distrair, as tarefas propostas dentro do prazo indicado pela professora. Sempre que o conseguir, terei as seguintes recompensas:

- ✓ Em cada aula, por cada 5 minutos em que me mantiver envolvido em tarefa, receberei 1 cartão que corresponde a 10 pontos/créditos; podendo conseguir 8 cartões (80 pontos) por aula. Assim, quando amealhar esses 8 cartões (80 pontos), receberei um chupa.
- ✓ Depois de conseguir mais 8 cartões (160 pontos) receberei uma caixa de chocolates Kinder.
- ✓ Após receber mais 8 cartões, acumularei 240, tendo direito a ver um filme na Biblioteca da escola.
- ✓ Depois de ter adquirido mais 8 cartões, atinjo os 320 pontos e terei direito a jogar no computador, na Biblioteca da escola.
- ✓ Conquistando mais 8 cartões (400 pontos) terei direito a outra recompensa: ida à McDonald's.
- ✓ Quando conseguir mais 8 cartões, acumularei 480 pontos e terei direito a um bilhete para uma ida ao cinema.
- ✓ Caso consiga atingir o máximo de cartões, ou seja, 56 (560 pontos) ser-me-á atribuído um prémio surpresa.
- Por cada duas situações de distração em cada aula, ser-me-á retirado um cartão.
- No final da aula, serão registados, numa tabela, o número de cartões/pontos obtidos e estes cartões serão recolhidos. Será o professor a fazer esse registo, dando-me conhecimento do mesmo.

O aluno,

A Professora de Educação Especial

ANEXO 7

Cartões





Vês como consegues?

10 PONTOS



Boa! Vês como consegues!

10 PONTOS



Impecável!

10 PONTOS



Excelente!

10 PONTOS



Perfeito! Continua!

10 PONTOS



Conseguiste mais uma vez!

10 PONTOS



Bestial!

10 PONTOS



Continuas no bom caminho!

10 PONTOS



Ótimo!

10 PONTOS



Deves estar orgulhoso!

10 PONTOS